

أساسيات علم النفس التربوي

ونظريات التعلم



الأستاذ الدكتور
صالح حسن الدهري

كتاب إلكتروني لـ د. صالح حسن الدهري
في جامعة عمان العربية (جامعة الأردن)
مكتبة كلية التربية الأساسية والفنون
قسم علم النفس والآداب والعلوم الإنسانية



www.davalhamed.net

بسم الله الرحمن الرحيم

(عَلِمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)

صدق الله العظيم

أساسيات علم النفس التربوي
ونظريات التعلم



أساسيات علم النفس التربوي

ونظريات التعلم

الأستاذ الدكتور
صالح حسن أحمد الدهري

أستاذ الارشاد النفسي والصحة النفسية
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
كلية الدراسات التربوية العليا
قسم علم النفس والارشاد والتربية الخاصة

الطبعة الأولى

م 2011 هـ - 1432



مُحْفَظَةٌ
جَمِيعَ الْحَقُوقِ

الملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2636 / 7 / 2010)

370.1

الداهري، صالح حسن، أحمد

أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم
عمان : دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، 2010

(2010/ 7/2636

*تحتل المؤلفة كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

الاصفات علم النفس التجريبي

*يتحمل المحقق كامل المسئولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن رأي دائرة الملكية الوطنية أو أي جهة حكومة أخرى.

❖ أعدت دائرة المكتبة الوطنية بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية .

ISBN 978-9957-32-533-6 (كلاسيكي) *



دار الحكمة مدار للنشر والتوزيع

شفا بدران - شارع العبد مقابل جامعة العلوم التطبيقية

هاتف: 00962- 5231081 فاكس : 00962- 5235594

ص:ب . (366) الرمز البريدي : (11941) عمان - الأردن

Site : www.datalbamed.net

E-mail : info@daralhamed.net

E-mail : daralbamed@yahoo.com

E-mail : dar.albamed@hotmail.com

لا يجوز نشر أو اقتباس أي جزء من هذا الكتاب، أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع، أو نقله على أي وجه، أو بأي طريقة أكانت إلكترونية، أم ميكانيكية، أم بالتصوير، أم التسجيل، أم بخلاف ذلك، دون الحصول على إذن الناشر الخطى، وبخلاف ذلك يتعرض الفاعل للملأحة القانونية.

الإله داء

أيها الغزاوة المارقون ...

إذا دعكم قدرتكم على حرق العراق واحتلاله ...

فقدرة الله أعظم ...!!!!!!

ففي احتلالكم حرقتم الزرع والضرع ...

حرقت المكتبات وطردتكم بل وشردتم وقتلتكم العديد ...

من علماء الأمة - علماء العراق

عَلَى أَجْدَ من هَذَا الْكِتَاب البَسيط نُوَاهُ عِلْمٌ جَدِيدٌ ...

يعيد شيئاً من ألق الماضي إلى المكتبة العراقية السليبة ...

المؤلف

أ.د. صالح حسن الدهري



المحتويات

الصفحة	الموضوع
11	الفصل الأول
13	حاجة الإنسان إلى التعلم
68	ما هو علم النفس التربوي؟
69	ما هو النمو وما هي أهميته
70	أهمية دراسة النمو
17	خصائص النمو
18	النمو الجسمي والحركي بعد الولادة
20	الفرق الفردية بين الأطفال في النمو الجسمي
20	حجم الجسم
20	الطول
21	الوزن
21	نمو الجهاز العصبي
22	التغيرات المصاحبة للبلوغ
23	النمو الحركي
25	مبادئ النمو الحركي
25	الطرق الشائعة في تعلم المهارات الحركية
26	تطبيقات تربوية
26	النمو العقلي
30	مراحل النمو العقلي عند بياجيه
31	الذكاء
31	نسبة الذكاء
31	العوامل المؤثرة في نمو الذكاء

الصفحة	الموضوع
32	الإدراك
32	التذكر
33	النمو اللغوي
34	النمو المبكر للغة
37	عناصر اللغة
37	تطور مفردات اللغة
37	مبدأ المفردات
40	الفروق بين الجنسين
40	العلاقة بين الذكاء واللغة
40	المفكر واللغة
40	اللغة والبيئة
الفصل الثاني	
43	النمو الانفعالي
46	تطور النمو الانفعالي
47	العوامل المؤثرة على الحياة الانفعالية للطفل
49	بعض انفعالات الأطفال
52	النمو الاجتماعي
52	مساهمات الأنثروبولوجيا الاجتماعية
52	وجهة نظر علم النفس
54	تطور النمو الاجتماعي
56	النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة
56	العوامل المؤثرة على النمو الاجتماعي
59	النمو الاجتماعي والتنميـط الجنسي
60	استنتاجات عامة حول مراحل النمو بشكل عام

الموضوع

الصفحة

73	الفصل الثالث
	مناهج دراسة النمو
75	أولاً: المنهج الوصفي المعياري.....
76	ثانياً: المنهج التجريبي.....
77	ثالثاً: المنهج الارتباطي.....
78	بعض الوسائل المستخدمة في دراسة النمو.....
79	بعض من نظريات النمو.....
81	أولاً: نظرية التحليل النفسي.....
81	ثانياً: النظرية السلوكية.....
81	ثالثاً: النظرية المعرفية.....
82	أهم العوامل المؤثرة على النمو.....
89	هل تعتبر بعض السمات والخصائص وراثية.....
92	الوراثة والفروق الجنسية.....
95	الفصل الرابع
	سيكولوجية التعلم ونظرياته
97	ما هو التعلم؟.....
99	التعلم علم قائم.....
113	الدافعية.....
114	تحديد مصطلح الدافعية وأهميتها.....
115	نظريات الدافعية.....
121	وظائف الدوافع وأنواعها.....
121	دافعية الطلبة والمدرسين نحو التعلم.....
123	مشكلات المراهقين و مجالاتها.....
126	الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب.....

الصفحة	الموضوع
128	المدرس الناجح والبيئة الصفية
129	أهمية المدرس في العملية التربوية
130	خصائص المدرس الناجح
131	إعداد المدرس الناجح والأدوار التي يقوم بها
132	البيئة الصفية
134	مشكلات المدرسين
136	بعض من تجارب التعلم
139	قياس التعلم
140	أنواع التعلم
143	نظريات التعلم
143	أ. النظريات الترابطية
143	ب. نظريات الفهم والإدراك
145	الاشتراط الكلاسيكي (تجارب بافلوف)
146	مقومات التعلم الشرطي
149	دور التعلم الشرطي في التعلم
151	التعلم الوسيلي أو التعلم الشرطي الإجرائي
153	التعلم بالاكتشاف
154	نظيرية برونر في التعلم بالاكتشاف
157	أسباب تعدد وتنوع نظريات التعلم
160	شروط التعلم
160	أولاً: النضج
162	ثانياً: الدافعية
163	ثالثاً: الممارسة
	نظيرية التعلم بالمحاولة والخطأ

الصفحة	الموضوع
165	قوانين التعلم التي صاغها ثورندايك..... تجارب كوهلر على الشمبانزي.....
168	التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالاستصار.....
169	علم النفس في الواقع العملي.....
172	خصائص التعلم الجيد.....
173	
185	الفصل الخامس التذكر والنسيان
188	قياس التذكر.....
189	1- الاقتصاد في الزمن.....
190	2- الاسترجاع.....
190	3- التعرف.....
191	أنواع الذاكرة.....
191	أولاً: الذاكرة الحسية أو قصيرة الأمد.....
193	ثانياً: الذاكرة الأولية أو قصيرة الأمد.....
195	ثالثاً: الذاكرة الثانوية أو طويلة الأمد.....
198	العوامل المؤثرة على التذكر.....
201	السيان.....
201	أولاً: نظرية التنظيم.....
202	ثانياً: التداخل ومحو التعلم.....
202	ثالثاً: نظرية التحليل النفسي.....
203	رابعاً: نظرية الأثر.....
204	التفكير.....
205	تعريف في التفكير وتفسيرها.....
207	الأساس النيروفسيولوجي للتفكير.....

الصفحة	الموضوع
209	اللغة والفكر
210	دور اللغة في التفكير
211	بعض المفاهيم والمبادئ العامة
211	المفاهيم
213	المبادئ
214	استخدام المفاهيم والمبادئ
215	أنواع التفكير
217	التفكير الابتكاري
219	حل المشكلات
222	معوقات التفكير السليم
222	1- الأخطاء المنطقية
223	2- العوامل الانفعالية والوجودانية
223	3- المعلومات الخاطئة
224	4- التقبل السلبي لآراء السلطة
224	5- انتقاء المعلومات والاستنتاجات
225	الفصل السادس
227	الإرشاد النفسي التربوي جزء من علم النفس التربوي
228	علاقة الإرشاد النفسي التربوي بعلم النفس التربوي
228	دراسة سلوك الطالب ككل
228	عملية جمع المعلومات
232	العوامل المساعدة/ مميزات عملية جمع المعلومات
233	مشكلات عملية جمع المعلومات
234	المعلومات الالزمة لعملية الإرشاد
235	مصادر المعلومات
237	الجلسات الإرشادية
241	المناخ النفسي الإرشادي

الصفحة	الموضوع
242	العلاقة الإرشادية
244	المقابلة.....
247	عوامل نجاح المقابلة
252	دراسة الحالة.....
254	عوامل نجاح دراسة الحالة.....
255	إطار مقترن لدراسة الحالة.....
258	دليل دراسة الحالة في الإرشاد النفسي والصحة النفسية
289	مؤتمر الحالة.....
290	عوامل نجاح مؤتمر الحالة.....
291	نماذج من مشكلات الطلاب.....
305	الأسئلة العامة
349	المراجع

مقدمة الكتاب

لقد جاءت فكرة تأليف هذا الكتاب عندما كنت أقوم بتدريس علم النفس التربوي لأقسام مختلفة في كلية التربية ، ابن رشد، جامعة بغداد. وقمت بالتعاون مع زملاء آخرين بتأليف كتاب منهجه يدرس كل مستوى الدراسات الأولية في قسم العلوم التربوية والنفسية والأقسام الأخرى في الكلية وذلك عام 1998 .

وبعدها قمت بتدريس علم النفس التربوي في الماجستير والدكتوراه، مما حدا بي أن أقدم هذا الجهد الجديد ليفيد طلبة الدراسات الأولية والعليا، ويفيد القاريء كأساسيات لعلم النفس التربوي ونظريات التعلم تحديداً، ونظريات الدافعية.

وقد وجدت لزاماً علي أن أخصص فصلاً للإرشاد التربوي النفسي علاقته بعلم النفس التربوي، وأخذت نموذج لدراسة الحالة التي يستفيد منها المدرس والطالب والمستعين أو المسترشد . وقد ضمن الكتاب عدة فصول موضحة في مقدمة الفهرس للكتاب .

هذا وأدعوا من الله عز وجل أن يجعل هذا العمل مفيداً للقاريء والمدرس - ودعوني للأخوة الأساتذة المختصين أن يساعدونا بلاحظاتهم حول ما طرق في هذا الكتاب للإستفادة منها في الطبعات القادمة إن شاء الله .

وأدعوا الله قائلاً:

اللهم انفعني بما علمتني وعلمني بما ينفعني وزدني علما .

المؤلف

الأستاذ الدكتور صالح حسن الدهاري

الفصل الأول

حاجة الإنسان إلى التعلم

الفصل الأول

حاجة الإنسان إلى التعلم

الإنسان أكثر الحيوانات حاجة إلى التعلم، كما أنه أقدرها عليه فالحيوانات تولد مزودة بالفطرة بأهماط سلوكية على قدر قليل أو كبير من التحجر والجمود، يطلق عليها بعض علماء النفس (الغرائز) غريزة بناء العش بشكل معين عند بعض الطيور وغريزة الهجرة في فصوص معينة من منطقة إلى أخرى عند البعض الآخر منها. وغريزة حفظ الطعام وادخاره عند النمل أو نحل العسل وغيرها من الأهماط السلوكية الموروثة كالسلوك الجنسي وسلوك الأمومة. وهي أهماط تكفي لإشباع حاجاتها الأساسية وتمكنها من التكيف لبيئتها المحدودة، الضيقـة الثابتة نسبياً، أما الإنسان فلا يوجد لديه عند ولادته إلا النزـر اليسير من هذه الأهماط السلوكية الفطرية، وعلى الأغلب لا تتجاوز عمليات الرضاعة والحبـو والوقوف والمشـيـ والقبض على الأشياء بـالـيد وإصدار أصوات كلامـية بـسيـطـةـ. لـذاـ كانـ عـجزـهـ عـنـ المـيلـادـ عـنـ مـواجهـةـ مـطالبـ الحياة المادية والحياة الاجتماعية أكبر من أي حـيـوانـ آخرـ.

ومن ثم كانـ لـزـاماـ أنـ تـطـولـ نـدـةـ حـضـانتـهـ وـرعاـيـاتـهـ حتـىـ يـتـعـلـمـ ويـكتـسـبـ ضـرـورـياـ منـ السـلـوكـ تـمـكـنـهـ منـ إـرـضاـءـ دـوـافـعـهـ وـحـاجـاتـهـ التـيـ لـاـ حـصـرـ لـهـ. وـمـنـكـهـ مـنـ العـيـشـ فـيـ بـيـئةـ إـلـيـسـانـيـةـ مـعـقـوـدـةـ الـمـتـغـيـرـةـ التـيـ تـنـطـلـقـ مـرـونـةـ بـالـغـةـ فـيـ التـكـيـيفـ حتـىـ أـنـ مـاـ يـصـلـحـ لـلـفـرـدـ فـيـهـ قدـ لـاـ يـصـلـحـ لـأـلـادـهـ.

ما هو علم النفس التربوي:

كان علم النفس في الماضي يقتصر في بحوثه واهتماماته ونظرياته على الإنسان الكبير. وفي أثناء مسيرته وتطوره اتسعت آفاقه وزادت حتى أصبحت له

مجموعاتان من الفروع نظرية وتطبيقية. فالفروع النظرية لا تهدف إلى استخدام مباشر في الحياة اليومية بل إلى العلم والمعرفة مجرد العلم والمعرفة أي إلى مجرد الكشف عن المبادئ والقوانين التي تهيمن على السلوك. أما الفروع التطبيقية فتستهدف تحقيق أغراض عملية وحل مشكلات قائمة أو متوقع قيامها في شتى نواحي الحياة ومنها علم النفس التربوي وعلم النفس الصناعي وعلم النفس التجاري وعلم النفس الجنائي وعلم النفس الحرفي وعلم النفس الكلينيكي (السريري) العيادي.

فعلن النفس التربوي إذن هو العلم الذي يطبق مبادئ علم النفس وقوانينه على ميدان التربية والتعليم لحل ما يقوم في هذا الميدان من مشكلات كضعف التلاميذ في موضوعات الرياضيات أو اختيار الطريقة الأفضل لتدريس القراءة في الصفوف الأولى، أو صعوبات الجمع بين الجنسين في مرحلة الدراسة الإعدادية.

كما يطبق مبادئ عملية التعليم وقوانينها على تدريس المواد المختلفة كالحساب والرسم والقراءة. إن مفهوم علم النفس التربوي في الوقت الحاضر يتعدى ما ذكرناه من كونه علم تطبيقي فقط يستعير من علم النفس النظري ما يراه من نتائج ومبادئ تفيده في حل مشكلات التربية والتعليم إلى أن يصوغ بنفسه ونفسه مبادئ سيكولوجية مستمدّة من تجاربه الخاصة في الحقول التربوية التي يمارس النشاط فيها تطبيقاً وتنتيراً. (الداهري صالح حسن: 1999)

إن أهم الحقول التي يشملها علم النفس التربوي هي:

1. الدوافع: والمقصود بالدوافع هو كل حالة جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتعمل على استمرار حتى ينتهي بتحقيق غاية معينة. فالجوع كدافع يدفع بالحيوان أو الإنسان الجائع إلى البحث عن الطعام بكل ناحية

- ووسيلة ولا يقف حتى يحصل عليه وي Shirley جوعه. والشخص الطموح لا يكل ولا يمل من العمل والمثابرة حتى يحقق طموحه.
- والد الواقع حالات لا نلاحظها مباشرة ولكننا نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها والد الواقع أنواع منها فطرية كالجوع والجنس ومنها مكتسبة كدافع التقدير الاجتماعي ودافع العداون ومنها شعورية نحس بها ومنها لاشعورية أي لا نحس بها ولكن نتصرف بموجبها.
2. **الاتجاهات:** وهي استعدادات وجاذبية مكتسبة تحمل الفرد على أن يتصلق موضوعات أو أشخاص فيميل إليها ويحبها أو بالعكس ينفر منها ويبتعد عنها. وت تكون الاتجاهات من تكرار اتصال الفرد بالموضوع أو بالشخص أو بالأحياء من قبل الكبار أو العظام أو عن طريق القدوة الحسنة.
3. **التعلم** شروطه وقوانينه والعوامل المؤشرة فيه والتطبيقات التربوية التي تبني على ذلك وسنقوم في هذا التعريف بشيء من التوضيح له.
4. **الفروق الفردية:** يعني هذا الموضوع بالفروق القائمة بين الأفراد في الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية مع محاولة التعرف على أسبابها وطرق التخفيف من حدة سلبياتها والمعالمون من أحوج الناس إلى الدراية. في هذا الحقل وإلى أخذه بنظر الاعتبار عند العمل بين التلاميذ.
5. **العمليات العقلية العليا:** كالذكاء والإدراك والانتباه والتذكر والتخيل والتصور وطبيعة كل من هذه العمليات وأثرها في المجال التعليمي والتربوي.
6. **أهمية العلاقات الإنسانية** القائمة في المواقف التعليمية خاصة في المدارس والمعامل والحقول.
7. ومن أهم موضوعات علم النفس التربوي هو موضوع التقويم والقياس ويعنى العمليات التربوية التي تهدف إلى معرفة الأنشطة والفعاليات التربوية

والتعليمية ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها وتدخل في هذا الباب جميع الاختيارات بأنواعها المختلفة.

يريد المؤلف هنا أن يتكلّم عن شيئاً فترات النمو الإنساني ويوضح ذلك بما يلي:

- النمو الجسمي في مرحلة ما قبل الولادة:

تعتبر اللحظة التي تتم بها تلقيح البويضات لحين بداية النمو، ويعتبر فهو الجنين من خلية واحدة صغيرة مجهرية إلى طفل يتكون من مائتي مليون خلية خلال تسعه شهور تقويمية.. هذا وإن نُمط النمو في المراحلة الجنينية يسير بشكل منتظم يمكن التنبؤ به وبذا يمكن عرضه في جدول زمني من ثلاثة فترات. فترة البو胥ة المراحل الجنينية الأولى، والمراحل الجنينية الثانية.

- فترات البو胥ة المخصبة:

(من الحمل إلى نهاية الأسبوع الثاني)

ويوجد تغير في حجم البو胥ة المخصبة لعدم التصاقها بعد في جدار الرحم. يكون النمو سريعاً في داخل البو胥ة، ويحدث الالتصاق بجدار الرحم بعد حوالي 10 أيام من الإخصاب.

وعند الالتصاق، تصبح البو胥ة جنيناً معتمداً على الأم.

- المراحل الجنينية الأولى:

(نهاية الأسبوع الثاني إلى نهاية الشهر القمر الثاني)

يكون تطور النمو في هذه المراحل على درجة كبيرة من السرعة عند بلوغ 18 يوماً يكون الجنين قد بدأ يتخد شكله إلى درجة ما تبدو كل أعضاء الجسم المهمة الخارجية والداخلية بالنمو.

تنمو الأعضاء التناسلية إلى درجة يمكن خلالها تمييز جنس الجنين وتكميله بحيث أن التدخل الميكانيكي أو الكيماوي في تطور النمو في هذه المرحلة (من قبل سقوط الألم عن الدرج أو تناول جرعة أكبر من بعض العقاقير) من احتمال الضرر الدائم للجهاز العصبي مما لو وجدت في فترة ثلاثة مثال ذلك أن الألم لو أصبت بالحصبة الألمانية بلوغ الأسبوع الثاني لكان من المحتمل أن ينشأ الطفل مصاباً بالضعف العقلي بدرجة أكبر مما لو أصبت بهذا المرض خلال الأسابيع الثمانية الأولى من الحمل.

يبلغ طول الجنين في نهاية هذه الفترة حوالي 3.8

تنمو الأجهزة الثانوية - المشيمة، الحبل السري، والكيس الأمينومي الذي يصبح - الجنين.

- المرحلة الجنينية الثانية:

(نهاية الشهر القمري الثاني إلى الولادة)

تستمر الأعضاء الخارجية والداخلية في النمو التطوري وتبدأ يده وظائفها.

تتخذ الأعضاء الداخلية نفس الأماكن لدى الكبار تقريباً في الشهر القمري الخامس.

تبدأ حركة الجنين (مثل الرفس، التلوين) بين الشهر الثاني والثالث.

يصل الجنين إلى العمر الذي يمكن أن يعيش فيه إذا حدثت الولادة قبل الأوان (في الأسبوع الثامن والعشرين) أي أن أجهزة الطفل العصبية والدورية وغيرها قد تسهل له قدر من اكتمال التكوين يسمح لها بأداء وظائفها أداءً سليماً في بيئه خارج الرحم.

النمو الجسمي والحركي بعد الولادة:

تحدث عند الولادة تغيرات هائلة في حياة الفرد الناشئ، أي أن تعرضه المفاجئ للعالم الخارجي

الواسع يؤدي إلى ازدياد نطاق القوى التي من شأنها أن

تؤثر في نمطه ازدياداً ملحوظاً، إن العوامل الوراثية والظروف المحدودة التي تتوفّر في الرحم هي وحدها التي يمكنها أن تؤثر فيه قبل الولادة ولكن بعد الولادة فإن المثيرات البيئية التي يتعرّض لها الطفل والتي تؤثر في خالته تزداد وتتضاعف، إضافة إلى كون الولادة نقطة ينتقل عندها الطفل من وضع الاتكال الطفلي الفيزيولوجي على الأم إلى حالة محدودة من الاستقلال.

هذا وقد أظهرت الدراسات وجود أربع فترات متميزة للنمو الجسمي الرئيسية في مرحلة الطفولة، اثنين منها بالنمو البطيء، وأثنين بالنمو السريع فالنمو يمتاز بالسرعة منذ الولادة إلى عمر سنتين، تليها فترة نمو بطيئة تستمر حتى البلوغ يبدأ عادة بين سن الثامنة والحادية عشرة، ومنذ ذلك الوقت يتسرّع النمو إلى 15 أو 16 سنة، وعليها فترة من التباطؤ التدريجي حتى مرحلة النضج، حيث يحتفظ الفرد ببطوله ولكنه قد يزداد وزناً

الفرق الفردية بين الأطفال في النمو الجسمي:

هناك فروق فردية بين الأطفال فيما يتعلق بنموهم، إذ أن لكل طفل نمطاً خاصاً من النمو، وتساهم عوامل عديدة بتحديد حجم الجسم من حيث الطول والوزن ويمكن تصنيفها إلى ما يلي:

1) البناء جسمياً:

يصنف الأطفال من حيث البنية الجسمية إلى أطفال بدینين يميلون أن يكونوا سمينين ومكورين، ورياضيين يميلون إلى أن يكونوا مكتنزين وأقوياء ونحيفين ويميلون إلى أن يكونوا طوالاً ورشيقين.

2) تأثير الأسرة:

يأتي تأثير الأسرة من الناحية الوراثية والبيئية فبعض العوامل الوراثية تساعده على جعل بعض الأطفال أطول وأثقل من غيرهم، وأما البنية فإنها إما أن تساعده

على تحقيق الإمكانيات الوراثية إلى أقصى ما تسمح به أو لا تساعد ويوضح أثر البيئة على الوزن أكثر من أثراها على الطول في كل الأعمار.

(3) التغذية:

إن التغذية الجيدة أثر على الطول من حيث إنها تساعد على زيادة الطول في حين أن الغذاء الناقص يعطل تحقيق الاستعداد الوراثي.

(4) الأضطرابات الإنفعالية:

في حالة استمرار هذه الانفعالات تجم زباده في إفراز هرمون الأدرينالين الذي يعطل إنتاج هرمون النمو من الغدة النخامية وهذا بدوره يؤدي إلى إعاقة النمو في فترة الطفولة المتأخرة وإيقاف النمو في حلول المتوقع.

(5) جنس الطفل:

يميل البنون أن يكونوا أكثر طولاً وزناً من البنات باستثناء الفترة بين 12-15 سنة من العمر وذلك لوصول البنات إلى مرحلة البلوغ مثل البنين في هذه الفترة.

(6) الذكاء:

الأطفال من ذوي الذكاء العالي يميلون إلى أن يكونوا أطول وأثقل وزناً من الأطفال من ذوي الذكاء الأقل في حالة تساوي بقية العوامل المؤثرة في هاتين الخاصتين.

(7) الحالة الاجتماعية - الاقتصادية:

يتأثر نمو الأطفال بالحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسرهم أي أن حجم الأطفال في الأسر الفقيرة أقل من الأسر المتوسطة والغنية.

حجم الجسم:

يعتبر الطول والوزن من أهم المؤشرات في قياس حجم الجسم، ويتبع كلاً منهما أحاطاً متشابهة في النمو، فالزيادة في الطول تقابلها زيادة في الوزن. ويسطر هرمون النمو والذي يفرزه الفص الأمامي من الغدة النخامية على حجم الجسم، ففي حالة كون إفرازه بكميات مناسبة فإن النمو يأخذ شكله الطبيعي وفي حالة قلة إفرازه فإنه يتوجه عنه إفراط في النمو.... ولا بد من الإشارة إلى أن إفراز هرمون النمو لا يعتمد على الغدة النخامية فقط وإنما يعتمد أيضاً على الغدة الدرقية والجنسية.

الطول:

يبلغ متوسط طول الوليد 50 سم تقريباً، ويصل الطفل في نهاية العام الأول إلى ما يقرب من 74 سم أي بزيادة 2 سم في كل شهر أو 14 سم للسنة الأولى كلها، إن هذه السرعة تهبط حتى تصل الزيادة في نهاية العام الثاني إلى نحو 10 سم وبذلك يصل طول الطفل إلى 84 سم. وتستمر الزيادة الطولية في التناقض فتصل في نهاية السنة الثالثة إلى نحو 7 سم، وبذلك يصبح طول الطفل 91 سم، ويبقى الطول يزداد بنفس هذا المعدل السنوي حتى نهاية السنة السادسة ثم تتناقض الزيادة إلى ما يقرب من 5 سم كل عام حتى يراهن الطفل.

وكما أشير سابقاً فإن معايير الطول تختلف باختلاف عوامل الوراثة والبيئة. وباختلاف الفروق الجنسية بين البنين والبنات

الوزن:

يصل وزن الوليد إلى ما يقرب من 3 كيلوغرامات (7.5) باوند ويفوق وزن الذكر وزن الأنثى بقليل، ويظل هذا الفرق قائماً حتى المراهقة وتحتل سرة النمو الوزني أقصاها عندما يبلغ الطفل من العمر عامين وعندما يراهن..

إن وزن الطفل يزداد في سننته الأولى فيصل إلى ضعف وزنه عند الميلاد في نهاية الشهر الرابع أي إلى نحو 6 كيلوغرامات ويصل إلى ثلاثة أمثاله في نهاية السنة الأولى أي إلى نحو 9 كيلوغرامات ويصل إلى أمثاله في نهاية السنة الثانية أي نحو 12 كيلوغرامات ثم يقل سرعة النمو الوزني حتى تصل إلى ما يقرب من كيلوغرامين لكل عام، وكذا ينمو الطفل في وزنه حتى يراهن.

نمو الجهاز العصبي:

يتميز نمو الجهاز العصبي بسرعة في فترة ما قبل الولادة وفي السنوات الثلاث أو الأربع إلى، وفي الواقع فإن الطفل أثناء الولادة يملك جميع الخلايا العصبية التي يجب أن يمتلكها في حياته، وقد وجد أنه يمتلك في حدود 12-15 مليار من هذه الخلايا، إن هذا العدد لا يزداد، ولكن الخلايا تستمر في الزيادة في الحجم إلى أن يصل الطفل إلى حوالي عمر 16 سنة وهكذا فإن الخلايا العصبية لا تتبه بقية خلايا الكائن الحي من حيث أنها لا تتجدد ولا تتبدل.

أما ما يتعلق بوزن الدماغ عند الولادة فإنها تبلغ $\frac{1}{8}$ الوزن الكلي للجسم وفي مرحلة النضج يصبح

$\frac{1}{40}$ من الوزن الكلي.

هذا وهم تظهر الدراسات أية علاقة بين وزن الدماغ والذكاء.

التغيرات المصاحبة للبلوغ:

تبدأ مرحلة البلوغ في حوالي عمر 14 سنة، من أنه فسيولوجيًّا يختلف ظهوره من فرد إلى آخر وبين الجنسين.

إن فترة البلوغ تستغرق بين ستين إلى أربع سنوات ويتدخل نصف هذه المرحلة تقريبًا مع القسم الأخير من مرحلة الطفولة المتأخرة كما أن النصف الآخر منها يتداخل مع بداية مرحلة المراهقة وتسمى هذه المرحلة (المراهقة المبكرة).

وعندما تبدأ الأعضاء الجنسية وظيفتها فإن مرحلة الطفولة تصل نهايتها لتهداً بذلك مرحلة المراهقة..

وتتميز مرحلة البلوغ بتغيرات تعود إلى الزيادة في نشاط الغدتين من الغدد الصماء هما الغدة النخامية والغدة الجنسية فالأولى تفرز هرمون النمو كما أسلفنا سابقاً وهو المسؤول عن حجم الجسم والهرمون المحفز للغدد الجنسية. أما الهرمون الجنسي فهو الذي تفرزه الغدد التناسلية وهي موجودة منذ الولادة ويزداد نشاطها في هذه الفترة مما يؤدي إلى تغيرات جسمية كبيرة إضافة إلى التغييرات النفسية والسلوكية وبعد أن يتم النضج الجنسي بقليل، تقوم بعض الهرمونات الجنسية بإيقاف نشاط هرمون النمو الجنسي.. إنه هو هذا التوازن بين إفرازات الغدة النخامية والغدة الجنسية يقود إلى النمو الجنسي الطبيعي.. هذا وإن أهم التغيرات التي تحدث في فترة البلوغ هي التغيرات في حجم الجسم حيث يزداد الطول 25% ويتضاعف الوزن تقريباً، وظهور الخصائص الجنسية الأولية (نمو الأعضاء التناسلية) والقيام بوظيفتها وظهور الخصائص الجنسية الثانوية (الصفات الجسمية التي تميز جسم الذكر عن الأنثى).

النمو الحركي:

المقصود بالنمو الحركي هو سيطرة الطفل التدريجية على العضلات الكبيرة ثم الصغيرة كلما تقدم العمر. فالسيطرة على العضلات الكبيرة تؤدي بالطفل إلى الزحف والجلوس والوقوف والمشي- والركض، في حين أن السيطرة على العضلات الدقيقة تؤدي إلى القدرة على مسک الأشياء والكتابة واستعمال الأدوات وغيرها من الأفعال الدقيقة التي تتطلب المهارة.

للنمو الحركي أهمية كبيرة في تكوين شخصية الطفل وفي نموه العام لكونه وثيق الصلة بالنمو العقلي، فمن طريق اللعب والجري يشبع الطفل الكثير من فضوله الذهني، كما أن سلوكه الحركي يكون بمثابة واسطة لكثير من اتصالاته

الاجتماعية وتعلمها أساليب التعاون مع غيره وهو أيضاً عامل فعال في النمو الانفعالي، حيث أن قوة الطفل وسرعته وتوافقاته العضلية ومهاراته كثيرة ما تحدد شعوره بالنجاح أو الإخفاق وبالحرمان وبالغضب والتهديد أو الخوف.

مبادئ النمو الحركي:

الحركة مظهر قوي من مظاهر نمو الطفل، وتتضح في تطورها إلى ما تخضع له المظاهر الأخرى وتقوم في جوهرها على أساس علمية صحيحة أهمها:

- أن النمو الحركي يعتمد على النضج والتعلم، يعتمد النمو الحركي في تطوره من مستوى لآخر على مدى نضج الطفل بالحركات المختلفة.

هذا ويجب أن يرافق النضج التعلم للوصول بمهارات الحركة إلى أقصى نمو لها.

هذا وتدل الأبحاث على أن تدريب الطفل بالقيام بعمل ما لن يفيد الفائدة المرجوة إلى إذا بلغ مستوى نموه الحد الذي يؤهل له للإفادة من هذا التدريب.. ففي إحدى التجارب قسم (هيلكارد) الأطفال الذين يبلغ عمرهم سنتين إلى جماعتين متكافتين تماماً ثم درب أحدهما سنة على إدخال الزرار في عروتها وعلى استعمال المقص وترك الجماعة الأخرى دون تدريب وبذلك تفوقت الجماعة الأولى على الثانية في هاتين المهاراتين وقد دلت النتائج النهائية على تساوي الجماعتين في قدرتهما على أداء المهاراتين.

- 2 ان النمو الحركي يتبع مطراً يمكن التنبؤ به يخضع الحركة لاتجاه الطولي والمستعرض وهكذا تبدأ مظاهر النمو الحركي تتضح في عضلات العين والوجه والرقبة وفي الشهر الثالث بعد الميلاد يتحقق الطفل بعينيه في الأشياء المحيطة به، ثم تنمو عضلات عينيه حتى تصل إلى درجة من النضج يستطيع معها أن يتبع رؤية الأشخاص، وهم يتحركون حوله.

وتنمو أيضا عضلات رقبته فيرفع رأسه، فيتحكم في حركتها وهياكلها وإيقائها مرفوعة إلى حين، ويبتسم للناس عندما يبتسمون له وهو لم يتجاوز الشهر الثالث من عمره.....
وخلال الشهور للسنة الأولى من عمره يحرك ذراعيه تبعاً ناظريه وحينما يرى يديه يمسك بأصابعهما، أو يضع قبضة يده كلها في فمه.. وقرب نهاية الشهر السادس يستطيع الطفل أن يخدش الأشياء التي يقبض عليها، وقد يمزقها ليختبرها ويسير نحوها.

كما وتنمي حركات الطفل عند ميلاده في الفترة الأولى من حياته بأنها عشوائية عامة تشمل الجسم كله فيحرك الطفل أغلب أعضاء جسمه عند تعلمه ملسة مهارة جديدة، ثم يتطور به النمو والإتقان والدقة، أي أن اتجاه النمو يكون من العام إلى الخاص. مثال ذلك أن الطفل عندما يحاول أن يتعلم الكتابة لأول مرة فإنه يحرك قدميه وساقيه ويخرج لسانه ويضغط بأصابعه ويديه، ثم ينتهي به الأمر إلى اتقان هذه المهارة وذلك عندما ينضج التوافق الحركي القائم بين العين ومعصم اليدين.

كما ويببدأ التوافق الحركي بين العضلات الكبيرة ثم يستطرد منها إلى العضلات الصغرى. لذلك يميل الأطفال في العابهم إلى توجيه النشاط التي لا تحتاج إلى دقة ثم يستطرد بهم النمو إلى الأعمال الدقيقة لذلك تتميز كتابة الطفل بضخامة حروفها.

ثم تتطور مراحل نمو الطفل التي تصل إلى الحروف الصغيرة.

-3- ان الفروق الفردية تؤثر على معدل النمو الحركي: سبق وأن اشرنا إلى أن النمو الحركي يتبع نمطاً ومراحل ثابتة. الا أن هناك فروقاً فردية بين الأطفال في سرعة نموهم الحركي وهذا يعود إلى العوامل الوراثية والتدريب.

الطرق الشائعة في تعلم المهارات الحركية:

يتعلم الطفل المهارات الحركية بطرق ثلاث هي:

- المحاولة والخطأ: عن طريق قيام الطفل بمحاولات عشوائية فإنه يمكن أن يتعلم مهارة معينة..... انه أمر بديهي أن مستوى تعلم الطفل لتلك المهارة أضعف مما لو تعلمتها تحت توجيهه أو اشراف أو تقليد نموذج.
- التقليد: فعن طريق تقليد نموذج كالمعلم أو أحد الأبوين يتعلم الطفل مهارة معينة بسرعة أكبر مما يتعلمه عن طريق المحاولة والخطأ مع أنه في هذه الحالة باخطاء النموذج أو احتمال عدم القيام باملاحظة بشكل كفؤ.
- التوجيه: يتم تعليم المهارة تحت توجيهه وإشراف شخص نموذج يقوم بتطبيق المهارة أمام الطفل ثم يطلب منه أن يقوم بأدائها أمامه وهذا الأسلوب يكتسب أهمية خاصة في المراحل الأولى من تعلم المهارة لأن الحركات الخاطئة والعادات السيئة إذا ما تكونت لديه يكون من الصعب إزالتها بعدئذ.

تطبيقات تربوية:

ان متطلبات النمو الحركي مدننا بالأسس التربوية الآتية:

- ضرورة توفير ساحات ولعب متنوعة وأثاث مرتفعة للأطفال في المدرسة الابتدائية لمساعدتهم على النمو الحركي السليم.
- تجنب الضغط على الأطفال في المنزل أو بالروضة والمدرسة الابتدائية بضرورة الكتابة بخط جميل أو إيجارهم على الكتابة بيد دون أخرى أو تفضيل إحدى اليدين على الآخرين لكون الأبحاث في هذا الشأن تدل ن هناك علاقة قائمة بين العمر الزمني والمنفعة في استخدام احدى اليدين أي أن قدرة الطفل على استخدام احدى اليدين أكبر من الأخرى تزداد تبعاً لزيادة

عمره في نهاية السنة الثانية يستقر استخدام اليد اليمنى من قبل أغلب الأطفال.

- ضرورة احتواء المناهج على نشاطات وفعاليات وألعاب تسمح للنمو الحركي والجسمي للأطفال.

النمو العقلي:

تعرف القدرة العقلية بصفة عامة بأنها القدرة على التوافق مع البيئة..... ويتميز النمو العقلي

بأمور هامة:

- اكتساب اللغة واطهارات العديدة والقواعد التي تنظم استعمال هذه الرموز.
- ازدياد القدرة على التذكر.
- قاييز الخبرة الحسية.
- تعلم قواعد المنطق كيفية استخدامها في حل المشكلات بالتفكير الاستدلالي.

مراحل النمو العقلي عند بياجيه:

قام (جان بياجيه) بأوسع بحث للعمليات المفصلة التي ينطوي عليها النشاط العقلي، حيث يرى إلى

أن هناك مرحلتين أساسيتين من مراحل النمو العقلي هما:

- الذكاء الحسي الحركي (وهي فيما بين الصفر والستين تقريرياً).
- الذكاء التصوري (من السنة الثانية إلى النضج).

وتتميز المرحلة الحسية الحركية بكون عمليات التكيف عند الطفل لا تتضمن الاستخدام الواسع

للرموز أو اللغة من ذلك أن قدرة الطفل في الشهر العاشر من العمر أن يجد لعبة تحت الوسادة أو على

أن يهز (شخصية) حتى يحدث بها شيئاً من الضجة.... إن هذه القدرة لا تتطلب معرفة باللغة وإنما تعدد هذه الأفعال

والتصيرات سابقة على اللغة... هذا وتنقسم هذه المرحلة إلى ست مراحل نمو تغطي الشهور الثمانية عشر- الأولى من الحياة وهي كما يأتي:

1. **المرحلة الأولى** (مرحلة الأفعال المنعكسة) من الوردة إلى الشهر الأول وهي أفعال منعكسة فطرية من قبل حركات الامتصاص استجابة للتبنيه الصادر من الحلمة.
2. **المرحلة الثانية** (الإرجاع الدورية الأولية) تميز بظهور تكرارات الأفعال بسيطة تكرر فقط مثال الامتصاص المتكرر، فتح القبضة وغلقها بصورة متكررة نشاطات دون قصد أو هدف...
3. **المرحلة الثالثة** (الإرجاع الدورية الثانوية) منذ الشهر الرابع إلى السادس من مرحلة تكرار الاستجابات التي تحدث نتائج مسلية يكرر الطفل الركل بساقيه حتى يحدث حركة تذبذب أو تأرجح من لعبة معلقة فوق مده (سلوك أو نشاط مهدف).
4. **المرحلة الرابعة** (التأثير من الإرجاع الثانوية) من الشهر السابع إلى الشهر العاشر يبدأ الطفل في حل المشكلات البسيطة يستخدم الرضيع استجابة يقتدر وسيطر عليها كوسيلة للحصول على غرضاً أو هدف معين.. مثال ذلك أن يركل الوسادة بقدمه حتى يحصل على لعبة مخبأة تحتها.
5. **المرحلة الخامسة** (الإرجاع الدورية الثالثة) من الشهر الحادي عشر- إلى الشهر الثامن عشر- يظهر الطفل شيئاً من تجريب استجابات جديدة من أجل الوصول إلى نفس الهدف الطفل الذي تعلم أن يضرب وسادة بقبضته ليحصل على لعبة قد يحاول عندئذ أن يركلها بقدمه أو يسقطها أي أن يبني هنا روح السلوك المسمى بسلوك حل المشكلات.
6. **المرحلة السادسة** (مرحلة اختيار وسائل جديدة عن طريق التأليف والمزج العقلي) من الشهر الثامن عشر وبعده يبدو الطفل وكأنه يفكر في آثار

الاستجابات، المعينة وتقدير فعالية الاستجابات من قبل أن تصدر منه وهذه هي البدارة الأولى من بعد النظر والبداية البدائية لفترة التفكير التصوري.. مثال أن إحدى مفهومي (بياجيه) أرادت أن تضع سلسلة في فتحة في صندوق كانت أصغر من السلسلة فجعلت تنظر إلى السلسة ثم إلى الفتحة وكأنها تقوم بعملية تقدير عقلية واسعة الفتحة. وفي النهاية لم تحاول أن تضع السلسلة في الفتحة.

يبدأ الطفل في نهاية سن المهد أو في حوالي الثمانية عشر شهراً في بتصورات رمزية داخلية وفي ابتكار الحلول بدلاً من الاعتماد على المحاولة والخطأ، أي أن يمر في بدايات ما يطلق عليه (بياجيه) بمرحلة ما قبل التفكير الإجرائي أما ما يتعلق بمرحلة الذكاء الصوري التي توصف بأنها مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدركات الكلية فإنها بدورها تقسم إلى أربعة مراحل فرعية هي:

- 1 مرحلة ما قبل المفاهيم (2-4) سنة.
- 2 مرحلة الحدس (4-7) سنة.
- 3 مرحلة العمليات المحسوسة (7-11) سنة.
- 4 مرحلة استخدام المفاهيم أو المدركات الكلية (من سن 11 سنة تقريباً).

إن مرحلة ما قبل المفاهيم تحدد بداية النشاط الرمزي أي أن المثيرات تبدأ باكتساب معانٍ إذ يستخدم الطفل المثيرات لترمز إلى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها أو أن الطفل في منتصف الطريق لتكوين مفهوم الشيء (هذه المنضدة) وتلك الخاصة بالصنف أو النوع (جميع المناضد ذات الأربعة أرجل). وفي مرحلة التفكير الحديسي فإن الطفل يبدأ ببناء صور أكثر تعقيداً ومفاهيم أكثر تفصيلاً.. ولكن مفاهيمه وإدراكه يكون مقتضاً على ما يراه الطفل ويبيشه... بل إن استجابة الطفل للشيء أو فهمه للموقف في هذه المرحلة يكون

مرتكراً على جانب حسي هام واحد من المثير. فمثلاً لو أنك أطلعت الطفل على وعائين اسطوانيتين متماثلتين في الشكل والحجم وكلاهما ممتلئ إلى منتصفه بالخرز، لأدرك أن الوعائين يحتويان على كميتين متساويتين من الخرز.. ولكن لو قمت بعد ذلك بإفراغ محتويات أحد الوعائين في وعاء آخر أقل عرضاً وأكثر طولاً لوجدت الطفل في الرابعة يقول عندئذ أن الوعاء الأطول الأرفع يحتوي على عدد أكبر من الخرز من الوعاء الاسطواني الأول، بل إن بعض الأطفال يعبرون عن هذا لغوباً بأن الوعاء الأطول يحتوي على كمية أكبر من الخرز لأنه أطول وأعلى.

لكنه يحدث عند نقطة تتراوح فيما بين الخامسة والسابعة (توقف هذه النقطة الزمنية) بصفة جزئية على ذكاء الطفل فجأة إلى الحقيقة القائلة بأن كمية الخرز تظل ثابتة مهما اختلف الشكل الخارجي للإناء الذي يحفظ فيه الخرز، وعند سؤال الطفل عن السبب الذي من أجله يحتوي الوعاء الطويل الرفيع على نفس كمية الخرز التي يحتويها الوعاء الاسطواني فإنه يجب إجابة من قبل (هذا الوعاء أطول حقاً، ولكن هذا الوعاء الآخر أسمن) وأمثال هذه العبارات التي تصدر عن الطفل إنما هي محاولة فجة لتوضيح أن الزيادة في عرض أحد الوعائين يعود عن الزيادة في ارتفاع الوعاء الآخر وإذا ظل الطفل يدرك أن الكمية أو المقدار أمر ثابت لا يمكن تغييره بتغيير شكل الوعاء الذي نضع به هذا المقدار، وكان معنى هذا أن يبدأ الانتقال إلى المرحلة الفكرية التالية - مرحلة العمليات المحسوسة الملموسة أما نوع التذكر الذي يوصف بأنه شكلي أو صوري فإنه يبدأ بالظهور في عرين أحد الوعائين يعود عن الزيادة في ارتفاع الوعاء الآخر وإذا ظل الطفل يدرك أو المقدار ثابت لا يمكن تغييره بتغيير شكل الوعاء الذي نضع به هذا المقدار، كان معنى هذا أن يبدأ الانتقال إلى المرحلة الفكرية التالية- مرحلة العمليات المحسوسة الملموسة. أما نوع التفكير الذي يوصف بأنه شكلي أو صوري فإنه يبدأ بالظهور

خلال عمر 12، 11 سنة عندما يكون الطفل قادرا على التفكير الفرضي أو بعبارة أخرى قادرا على رسم الاستنتاجات.

أ- على أساس الافتراضات البسيطة (الفرضيات) التي لا تحتاج بالفروض أن تكون مرتبطة بالواقع أو بما يعتقده الفرد.

ب- بالاعتماد على القدرة الداخلية لإصدار الأحكام عوضاً عن الافتراضات حيث إن الطفل في هذه الحالة يستطيع التفكير في المشكلات من دون أن تساعدة الأمور المادية المحسوسة على التفكير الاستدلالي.

الذكاء:

ينظر فريق العلماء إلى الذكاء على أنه القدرة على التعلم وكتاب المعرفة، ومنهم بقدرة الفرد على التكيف للبيئة ومدى مرونة هذا التكيف ومن ناحية أخرى فصل (وكسر) وهو واضح ومبتكر مقاييس (وكسر) لذكاء الأطفال والراهسين التي استخدمت على نطاق واسع يعرف الذكاء بأنه مجموعة قدرات أو قدرة كلية المفرد على أن يعمل عملاً هادفاً وأن يفكر تفكيراً منطقياً وأن يتناول بيئته تناولاً فعالاً ومع هذا فإن معظم علماء النفس تميل إلى التشابه ويتفق معظم علماء النفس عامة مع (كود انف) على أن الذكاء يتضمن القدرة على الإلقاء من الخبرة المترافق مع البيئة الجديدة.

وكثيراً ما اختلفوا حول الانتفاء السليم للعناصر والفترات التي تقيس هذه القدرات. ومهما اختلفت الآراء فالذكاء لا يخرج في جوهره عن أن يكون قدرة عامة تشتراك في جميع العمليات العقلية المعرفية بنسب مختلفة متباعدة فقسمه (شورندايك) إلى ذكاء مجرد يتصل بالظاهر المعنوي العلني للنشاط العقلي وذكاء عملي يتصل بالنواعي الميكانيكي واليدوية وذكاء اجتماعي يتصل بالقدرة على الكفاح والمنافسة الاجتماعية.

نسبة الذكاء:

يقاس الذكاء باختبارات دقيقة موضوعية لها معايير تناسب الاعمار المختلفة... فالطفل الذي يجب اجابة صحيحة على الأسئلة المناسبة لعمره ولا يكاد يتجاوزها يعتبر طفلا عاديا في ذكائه.. أما الطفل الذي يجب على الأسئلة التي تفوق عمره الزمني فيعتبر طفلا ذكيا وبذلك فنسبة الذكاء تستخرج بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني ثم ضرب الناتج في مائة.

العمر العقلي

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{100}{\text{العمر الزمني}} \times \text{العمر العقلي}$$

وعلى هذا فالطفل الذي يبلغ عمره الزمني (10) سنوات وصفرا من الأشهر ويحصل على عمر عقلي مقداره عشر سنوات وصفرا من الأشهر في اختبارات بینية تكون نسبة ذكائه:

$$100 = 100 \times \frac{10.0}{10.0}$$

ويمكن أن ترى نسبة الذكاء 100 تمثل الطفل المتوسط في المجموعة التي وقع عليها الاختبار. و طفل

$$\text{العاشرة أعلى إذا بلغ عمره العقلي 9 سنوات و 9 أشهر يحصل على نسبة ذكاء } 97.5 = 100 \times \frac{9.75}{10}$$

ولهذه النسبة أهميتها البالغة في تتبع مظاهر نمو الذكاء بصورة سريعة وخاصة في سن المهد والطفولة المبكرة.

العوامل المؤثرة في نمو الذكاء:

تؤثر كل من الوراثة والبيئة في نمو ذكاء الطفل فالوراثة تهيئ الاستعداد لذلك. النمو أما العوامل البيئية فإنها تقوم بتحقيق تلك الإمكانيات الوراثية أو

تعطيلها، إن فرض التعلم هي من أهم العوامل البيئية التي تؤثر في نمو الذكاء. وأي حرمان منها في فترة الرضاعة أو الطفولة المبكرة يؤدي إلى إعاقة نمو الطفل.

وللمعلم دور كبير في رعاية الذكاء كمراجعاته للفروق الفردية بين التلاميذ وتكييف المنهج وطرق التدريس وفق قدراتهم العقلية.

الإدراك:

هو علاقة بين الكائن الحي وبينه ويتم عن طريق الجهاز العصبي والمراكز العصبية ونظراً لقلة خبرات الطفل في شهوره الأولى نجد الكثير من إحساساته تكون عديمة المعنى وبالتالي تصبح تلك الإحساسات ذات الدلالة فالطفل في عامه الأول يستطيع أن يربط بين أكثر من إحساس واحد فنجد أنه يدرك أنه عندما يرى وجهها أو يسمع صوتها وتكون من مجموعة تلك وترتبط بعضها ببعض وفي عامه الثاني ينتقل الطفل إلى مرحلة إعطاء أسماء الأشياء أو الأفعال... وبالتالي تزداد قدرة الطفل على إدراك الفروق بين الموضوعات المختلفة، كما يتضح إدراكه للأشياء أو الأوزان والأحجام والألوان والزمن، يتبيّن من ذلك أن إدراك الطفل يتأثر بالبيئة المحيطة به والثقافة المهيمنة عليه. وتدل البحوث في علم النفس الاجتماعي على أن الفرد جزء من الموقف المحيط به، فحياته وإدراكه تفاعل مستمر بين تكوينه النفسي والعصبي وبين مقومات وعوامل البيئة الثقافية وهذا يصطفع إدراكه بمدى إشباع دوافعه وحاجاته النفسية، ويعتمد ظهور هذه الحاجات على شدة رغبته أو عزوفه عنها.

التذكر:

يعرف التذكر بأنه العملية العقلية التي تمكن الفرد من استرجاع الصور الذهنية البصرية والسمعية وغيرها من الصور الأخرى التي مرت به في ماضيه وحاضره

الراهن. وستنبع نمو المدى الزمني ضد الطفل في سنين حياته المتتابعة وطول هذا المدى تبعاً لزيادة عمر الطفل.

وأكملت نتائج الدراسات العلمية على أن الطفل في سنته الأولى يستطيع أن يتذكر ما مر به من خبرات بعد مضي خمسة أيام على حدوثها التدريس ينبغي أن تعتمد على حواس الطفل ويتحقق ذلك عن طريق استعمال الوسائل الموجودة في بيئته الخاصة. ويجب تجنب تشجيع الأطفال على الحفظ الأولى. ومن الضرورة استغلال مهارات وهوايات الأطفال لتنمية خيالهم في اتجاه سليم.

النمو اللغوي:

لقد احتلت اللغة ومشكلاتها موقعاً مهماً في علم نفس الطفل منذ الأيام الأولى لظهور هذا العلم. لذا اهتم (برير) ومن تبعه وسار على خطواته ينمو اللغة، والعطاء اللغوي يعتبر شيئاً خاصاً بالكائنات الإنسانية، إن كلمة اللاتينية والتي تقابلها في الأنكليزية تعني علم اللغة إن اكتساب اللغة دون شك أحدى أهم جوانب نمو الإنسان.

لقد اهتم اللغويون بتتبع منهاج اللغة ولكن لم تبلور نظرية مقبولة علمياً بشأنها وينطبق نفس الشيء على تطور جوانبها النفسيّة (كيفية اكتساب الطفل للغة) خلال العقود الماضيين توسيع البحث في هذا الميدان ونشأ ما يسمى بعلم نفس اللغة.

وشغل أهمية مركبة في الدراسات الحديثة في النمو المعرفي، وأن الاتجاه الجديد بهذا الشأن قدم من قبل (جوسكي) كما ربط كذلك بأعمال ونظريات (بياجيه).

والواقع أننا في تعلم الطفل للغة تواجه وجهي النظر (الميكانيكية والديناميكية المعقّدة) ففي عام 1957 أشار (سكنر) إلى نظرية التعزيز في اللغة، وفحوى نظريته أن اللغة كغيرها من الوظائف السلوكية يكتسبها الطفل خلال الاشتراط الوسيلي.

وتوصف بأنها أصوات مقلدة تعزز من قبل الأبوين في البيئة، وفي نظر (سكنر) إن تعلم الأطفال اللغة لا يختلف عن تعلم الفار على العتلة للحصول على الطعام. وبموجب هذه النظرية فإن الطفل يبدأ بالتفوه بالفاظ عشوائية تصقل عن طريق التطور والتقليد والفعل الانعكاسي الشرطي حتى تصل إلى شكلها النهائي عندما يتعلم الطفل النطق الصحيح. أما وجهة نظر جومسكي ومن جاء بعده فترى أن نظرية (المنبه للاستجابة) في تعلم اللغة غير كافية كلية ومدعاة إلى سوء فهم وإنكار مساهمات الطفل نفسه خلال عمليات اكتساب اللغة... إذ أن الطفل لا يستلم فقط المنبهات الخارجية ولكنه منتج فعال ومرسل للمنبهات وفي نظر(جومسكي) أنه منذ البدايات المبكرة لتكوين الطفل فإن الأطفال يستخدمون نظاماً مناسباً من ترتيب الكلمات والتي تعني أنهم يتبعون القواعد اللغوية (حيث أن قواعد لغوية معينة تميز كل لغة)... إن هذه الاستنتاجات لدى بـ(جومسكي) إلى القول بأن الطفل الإنساني يمثل نظم بنائي. فطري وعلم يمكنه من تحويل المعلومات اللغوية إلى بناء القواعد وإنتاج الكلام القواعدي المناسب. (الداهري صالح حسن: 1999)

النمو المبكر للغة:

إن الصرخة الأولى خلال الولادة يمكن أن تعتبر ظاهرة فسيولوجية بحثه أنها بدء عملية التنفس، حيث الأكسجين يجهز للجسم. إن الأصوات التي ينتجها الطفل في المرحلة المبكرة جداً يمكن أن تعتبر أساسيات اللغة. إنها تتكون أساساً من حروف العلة وتظهر لدى جميع الأطفال في جميع أنحاء العالم... هذه الأصوات هي غير متعلمة. وفي وقت مبكر حوالي الشهرين بعد الولادة فإن الطفل يملك تحت تصرفه جميع الأصوات اللغوية التي يمكن أن ينتجها الصوت الإنساني. ونتيجة

للتعزيز فإن العناصر التي تحدد بلغة البيئة هو أن أصواتها تبقى سائدة في حين أن أصواتاً أخرى غير معززة بالممارسة تختفي.

ان هذه الأصوات اللغوية التي تسقى اللغة ليست لها بالطبع قيمة رمزية ولكن تنظيمها معينا للأصوات يمكن أن يظهر عندما يكون الطفل في عمره 5-4 شهراً ويمكن القول أنه عندما تبدأ مرحلة الكلام الأولى فإنه يتكون مقاطع صوتية وتعاد غالباً وهذه تتجزء وظيفة هامة في إيجاد الممارسة في العمليات المختلفة التي تستخدم فيما بعد في الإتصال اللغوي. وأظهرت الدراسات الحديثة فروقاً بين الجنسين فيما يتعلق بالعلاقة بين مرحلة الكلام الأولى ونسبة الذكاء، حيث أجريت ثلاث دراسات أولية مستقلة (دراستان أجريتا عام 1967 وأخرى عام 1971) حيث ظهر أن الأطفال من البنات أظهern تكراراً عالياً في الصوتية خلال السنة الأولى فحصلوا على درجات ذكاء أعلى في عمر سنتين وثلاث سنوات من العمر مقارنة إلى الأطفال البنات منمن أظهern تكراراً واطناً من الذكاء في تكرار الأصوات الممكنة والذكاء لم تظهر لدى الأطفال الذكور... حيث توجد أمثلة عديدة لإفراد موهوبين كانوا من ضمن الأطفال ذوي الفئات الواطئة في تكرار الأصوات ولكنهم كانوا من المتكلمين الجيدين بعد ذلك (من ذلك أن اشتنانين لم يتكلما قبل عمر الثلاث سنوات).

ان المرحلة ما قبل اللغوية تشمل أكثر السنة الأولى وان الكلمات الأولى عادة تكون بسيطة وبشكل اصح انها تقليدات بسيطة لبعض ما سمعه الطفل... وأحياناً فان هذه التقليدات ليست لها عاماً مشتركاً بسيطاً من الكلمات التي يريد الطفل ان يقولها وهذا يعود جزئياً الى النقص الفسلولوجي. كان اللسان لم ينضج بشكل مثلاً، ويعود كذلك الى حقيقة ان الكبار يواجهون الأطفال غالباً بالمستوى اللغوي للطفل مما يساهم في تثبيت تكوين كلمة معينة وهناك أسباب أخرى كذلك.

عندما يكتسب صوتاً معيناً دلالة ممثلة. من ذلك أنه يشير إلى شيء محدد ويعني نفس الشيء للمتكلم والسامع، فإنه يصبح كلمة بمعنى التقليدي للمصالح وأنه

بشكل تدريجي تكتسب الكلمات معاني محددة بالتوافق مع استخدامها من قبل مجموعة من الكبار المعيلين بالطفل، و لكنه حتى الطفل الصغير يمكن أن يؤثر على العادات اللغوية لمجموعة أفراد العائلة، من ذلك إذا دعيت الأخ الكبير (مريم) بيمي من قبل أحد الأطفال في العائلة فإن العائلة يمكن أن تستخدم الاسم لفترة طويلة و إذا أشار أحد الأطفال في عمر (18) شهرا إلى الطائرة وقال (تاتا) فإن هذه الكلمة يمكن أن تكون مرادفة بسهولة لكلمة طيارة في المجال العائلي.

انه يبدو واضحا أن بعض الأصوات صعبة أكثر من غيرها للتعبير عنها بالكلمات بدلا من اللغة المستعملة فالأصوات الأولى ذات المعنى للطفل هي الأصوات الصحيحة (تنطق بدمه الفم بمساعدة اللسان وهي بالإضافة إلى وحروف العلة الخلفية مثل هذا ويشير(ماكنيل بسنة 1970) إلى أمثلة كثيرة عما يقول الأطفال الانكليز والأطفال السويديون والأطفال اليابانيون علما بأن كلمتي(بابا، ماما) تظاهرات ضمن الكلمات الأولى لدى جميع أطفال العالم وذلك لسهولة هويتها.

الكلمة الأولى:

اعتياديا نحن نتوقع ظهور الكلمة الأولى في حوالي (12) شهرا ولكن الآباء يتوقعون ذلك قبل فترة مما يتوقعه علماء النفس المختصون وتظهر فروق فردية كبيرة بين الأطفال، ولكن مع ذلك فإن القول بوجود علاقة بين الكلام مبكرا والذكاء العالي يبرر الى درجة مبحوثة من ذوي الذكاء العالي (140) فما فوق إن فالكلمة الأولى ظهرت في معدل عمر 11 شهرا وذلك استنادا الى المعلومات التي تم الحصول عليها من الآباء وكان من بينهم أيضا أطفالا لم يبدءوا بالكلام بعد الى أن وصلوا الى عمر ستين وثلاث سنوات.

في الوهلة الأولى يستخدم الطفل عادةً كلمات مفردة وقصيرة يكون ان يقال أنها جملة من كلمة واحدة (الكلمة تتجزء معنى جملة) فكلمة (ماما) تعني الأم وتعني (ماما لا تذهب) أو (لا حظي ماما) أو (أين أنت يا ماما؟) إلى غير ذلك.

عنصر اللغة:

اللغة شأنها شأن أكثر المهارات المعقّدة أمر يصعب تعلمه ولا يسهل إلى التمكّن منه دفعة واحدة.. هذا وتتضمن الوحدات اللغوية الخاصة الصوتية (أي الأصوات الأساسية) ثم الكلمات (words) (أبسط الأصوات التي لها معنى) وقواعد التركيب، ويقصد بها تلك القواعد التي تحكم بناء الجمل من الكلمات هذا وتركزت معظم الدراسات المتصلة بتصور اللغة عند الطفل مثلاً في مرحلة ما قبل المدرسة حول الأمور الآتية:

- 1 سعة قائمة المفردات
- 2 طول الجملة ودرجة تعقيدها.
- 3 الابانة وحسن النطق (أي درجة قرب نطق الطفل الكلمات من نطق الكبار لها).

تطور مفردات اللغة:

ان الكلمات الأولى هي عادةً أسماء كما ويتم تعلم عبارات التعجب مبكراً أيضاً وتظهر بعد ذلك الأفعال، الصفات الضمائر والظروف- وهي تظهر عادةً بهذا الترتيب. وهذه الزيادة في المفردات تسهل تكوين جمل أكثر تعقيداً.

مبدأ المفردات:

ان معلوماتنا بهذا الشأن تأتي من دراسة لنمو المفردات التي يستخدمها الطفل في الكلام وفي أعمار مختلفة أجريت من قبل (مادورا سميث).

وقد نشرها في سنة 1926 وشملت أطفالاً إلى أعمار ست سنوات.

الزيادة	عدد الكلمات	عدد الأطفال	الأشهر	السنوات	العمر
صفر	صفر	13	8	-	
2	3	52	-	1	
16	19	19	3	1	
3	22	14	6	1	
96	148	14	9	1	
154	272	25	-	2	
174	446	14	6	2	
450	896	20	-	3	
326	1222	26	6	3	
318	1540	3226	-	4	
330	870		6	4	
302	2072	20	-	5	
217	2289	27	6	5	
273	2562	9	-	6	

إن هذه البيانات تخص أطفالاً أمريكيين العدد الفعلي للكلمات ليست له أهمية كبيرة ولكن الزيادة ضمن كل فئة عمرية لها دلالة مهمة. فالطفل بعد عمر (18) شهراً يزيد من مفرداته إلى درجة كبيرة وفي عمر سنتين فإنه يكتشف المبادئ العامة (إن الأشياء لها أسماء).

ويتحقق جنباً إلى جنب مع الزيادة الكمية في الرموز اللغوية الفهم الأوسع الذي يجعل المعنى أكثر بياناً. إن هذه العملية تستمر إلى ما بعد عمر ست سنوات (أي إن عملية إغناء المفردات تبقى لفترة طويلة من الحياة).

إن مفردات الطفل ستعطي مدى واسعاً من المفاهيم بتطور احتكاكه واتصالاته وتتنوعها. وإن هذه العوامل يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار ضد قياس المفردات.

وفي دراسة أخرى للمهارات اللغوية عند 480 طفلاً فيما بين الثالثة والثانية من العمر تم التوصل إلى عدة نتائج رئيسية بعضها تختلف عن نتائج الدراسات السابقة. أولى هذه النتائج أن الأطفال الذين اختبروا في الخمسينيات كان محاصلهم اللغوي أكبر من الأطفال الذين اختبروا من قبل ذلك بثلاثين سنة وأنهم كانوا يستخدمون جملًا وتراكيب أطول.

وفيما يلي جدول بعدد الكلمات المحتواة في الجملة العادية ضد الأطفال الذين درسوا سنة 1957.

العمر		
عدد الكلمات في الجملة	الشهر	السنة
1.7	-	2
2.4	6	2
3.3	-	3
4	6	3
4.3	-	4
4.7	6	4
4.9	-	5

هذا وقد قسم كلام الأطفال إلى فئتين رئيسيتين هما الكلام المتمرّك حول الذات والكلام الاجتماعي. ويعتبر كلام طفل ما قبل المدرسة متمركزاً حول الذات أي أن معظم كلامه يعبر عن رغباته وحاجاته وأهدافه وخبراته دون اعتبار لأي تعليق يقوم به مستمعوه. ويطلق (بياجيه) على هذا المنطق من الكلام (الكلام المتمرّك حول الذات) ويشير بهذا المصطلح إلى حقيقة أن الطفل الصغير محدود ومتمرّك حول وجهة نظره ولا يعني أنه أناي، حيث أن عمليات تفكيره ليست مرنة بالدرجة الأولى التي تكفي له بأن يأخذ في اعتباره ما يمن بخبرات الشخص الآخر... وأما الكلام الاجتماعي فهو يظهر في مرحلة المدرسة الابتدائية.

الفروق بين الجنسين:

لقد وجدت فروقاً بين الجنسين في وقت مبكر من تعلم اللغة وتستمر خلال السنوات التالية فالبنات في المعدل متفوقات على البنين لفظياً (في اللغة اللفظية) وينجذن الاختبارات المتعلقة بقياس عوامل الذكاء اللفظي أحسن من البنين.

العلاقة بين الذكاء واللغة:

إن العمر الفردي الذي يظهر فيه اللغة له قيمة محدودة في التنبؤ بالذكاء العلم ولكن العلاقة الإيجابية بين الذكاء العلم أو امتلاك اللغة تزداد مع العمر وأنه أمر صحيح أن مستوى الذكاء يقل بشكل كبير بمساعدة الرموز اللغوية ويبدو واضحاً إن الإنجازات الذكية تفترض عادة الاستخدام الماهر للرموز اللغوية.

المفكر واللغة:

لا يوجد فكر من دون لغة، وأن الفكر مرتبط بالتكوين أو البناء المنطقي للجمل.. إن ملاحظة الأطفال الصم والبكم وذلك بسبب فقدان المثيرات الصوتية تعطي دليلاً واضحاً لأهمية اللغة، إن أطفالاً مثل هؤلاء يعيشون في فراغ ذهني تمام ما يزودوا باتصالات لغوية ومساندة طرق تدريس خاصة بهم.

اللغة والبيئة:

أظهرت العديد من البحوث والدراسات خلال العقود القليلة الماضية أهمية البيئة في تعلم اللغة، وأن تأثير البيئة يبدو واضحاً منذ وقت مبكر ويستمر لفترة أطول.

- بيوت الأطفال:

إن الأطفال الذين يعيشون في بيوت الأطفال (المؤسسات) وحتى منذ صغرهم يمكنون أصواتاً لغوية أقل من الأطفال الذين يعيشون في العائلة وهذا يعني أن أولئك

الأطفال سيتأخرون في استخدام اللغة بعض الوقت... إن السبب يعود إلى أن الأطفال في المؤسسات لا يستلمون منبهات لغوية كافية من الكبار (ووُجِدَ كذلك أن التوائم متخلفين إلى حد ما في نموهم اللغوي بسبب مصاحبتهم لبعضهم البعض أكثر من الأطفال الآخرين) كما وأن الطفل الوحيد له امتياز من حيث التنبهات اللغوية التي يحصل عليها.

إن هذه النتائج ذات أهمية من حيث أنها تمثل إلى قيمة من حيث أنها تشير إلى أهمية الخبرات أو الممارسة المبكرة للآصوات ومهمة كذلك لكونها تشير إلى ضرورة فصل الأطفال من المؤسسات إلى البيوت مبكراً. كما تشير إلى الصعوبة الكامنة في اكتساب اللغة.

متاخرأً مما يجب في وقت مبكر وذلك لضرورتها لتعزيز النمو الحركي إن البيئة اللغوية الناقصة لها - وبشكل متجمع - تأثير سلبي على النمو العقلي.

2- البيئات الاجتماعية والاقتصادية المتباعدة:

تميل الدراسات إلى إظهار أن الأطفال منذ ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة يختلفون نسبياً الواحد عن الآخر في نموهم اللغوي خلال السنة الأولى وما بعدها فأثار البيئة اللغوية الفقيرة لا تظهر إلا متأخراً... إن فروقاً واضحة يمكن أن تبين ابتداء من عمر 18 شهراً. وفي البيئات الجيدة فإن أطفال هذا العمر يظهرون مفردات أكثر وإن الجمل ذات الكلمتين أو الثلاث كلمات تظهر لديهم مبكراً وتتطور بعد ذلك.

وقد أظهرت إحدى الدراسات التي تركزت على اختبار الأطفال الصف الأول من مدرسة ابتدائية ببنطبيك كاليفورنيا للنجاح العقلي من خلال الاختبار الذي يعطي فكرة جيدة من المستوى اللغوي لدى الأطفال حيث اختبرت مجموعة من الأطفال من ذوي الدرجات العالية في الاختبار مجموعة أخرى من ذوي الدرجات الواطئة

ودرست حياتهم العائلية. حيث وجدت فروق متميزة في علاقة الأطفال في المجموعتين بأبويهم فالأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبار كان لهم في المعدل علاقات أحسن من الكبار من حيث العائلة تتناول الفطور سوية، ويسمح للأطفال بأخذ دورهم في الحديث وأن الأطفال الذين حصلوا على درجات واطنة في الاختبار عادة يتناولون فطورهم لوحدهم حيث تهيئ الأم المائدة، وتتصرف إلى أعمال أخرى.. وأن هؤلاء الأطفال لم يساهموا في الحديث على مائدة العشاء.

إن هذه الدراسات وغيرها تظهر بأن اتجاهات الوالدين والعادات العائلية مهمة جداً لتنمية لغة الطفل. هذا وأن الأهمية الموضعية على العوامل البيئية في نمو اللغة يجب أن تفسر عدم أهمية العوامل الوراثية ولكن درجة تأثيرها لا تزال غير معلومة. (الداهري صالح حسن: 1999)

الفصل الثاني

النمو الانفعالي

الفصل الثاني

النمو الانفعالي

يعرف الانفعال بأنه حالة نفسية جسمية ثائرة لها ثلاثة سمات:

- أنها حالة تأتي للفرد بصورة مفاجئة.
- إنها حالة وقيبة لا تثبت أن تزول حدتها.
- إنها حالة قوية وعنيفة مصحوبة باضطرابات فسيولوجية عشوائية تشمل جهاز التنفس والدورة الدموية والجهاز الهضمي والغدي يفرز مختلف الهرمونات (هرمون الإدرينالين يزداد في حالة الانفعال الشديد لتساعد الفرد على النشاط كالهرب).

هذا ويعرف دريفر الانفعال إجرائياً أو وصفياً حيث يمزج بين المظاهرتين (العضوي والنفسي) اللذين ينظر من خلالهما إلى الانفعال، فهو برأيه (حالة نفسية معقدة تبدو مظاهرها العضوية في اضطراب عملية التنفس وزيادة ضربات القلب واختلال الإفراز الهرموني ومظاهره النفسية يوجد أن قوى يشف عنه القلق والأضطراب الذي يؤدي بالفرد أحياناً إلى سلوك معين يخفف به من توتره النفسي. وتلعب الانفعالات دوراً على جانب كبير من الأهمية في حياة الطفل فيبدو الانفعال في الشعور بالغضب أو بالخوف وبالغيرة أو بأية خبرة نفسية، ويثير إدراك الطفل للأشياء المادية المحيطة به أو علاقته بالأفراد الآخرين أو بالمواقف المختلفة التي يمر بها. وتميز انفعالات الأطفال بأنها:

- (1) قصيرة المدى أي أنها تبد بسرعة وتنتهي بنفس السرعة التي بدأت بها.
- (2) كثيرة.. تتناسب الطفل انفعالات كثيرة عدة وهي لذلك تصبح حياته بصبغة وجданانية مختلفة الألوان ولآثار.

- (3) متحولة المظاهر - لا يستقر الطفل في انفعالاته على لون واحد فهو سرعان ما يضحك ثم ما يفتأً أن يبكي.. يغضب ليضحك، ويضحك ليخاف.
- (4) حادة في شدتها لا يميز الطفل في ثورته الانفعالية بين الأمور التافهة والأمور المهمة فهو يبكي في حدة حينما تمنعه من الخروج ويبيكي أيضاً بنفس الشدة حينما تقص أظافره هذا وتوثر الانفعالات على الطفل بطرق متعددة فهي تضفي المتعة على الخبرات اليومية وتهيئ الجسم للعمل، وتتدخل بالمهارات الحركية والنشاط العقلي، وتستخدم كوسيلة للاتصال، وتعمل كمصدر للتقويم الذائي والاجتماعي وتكوين نظرة الطفل إلى الحياة وتؤثر على المناخ النفسي.

تطور النمو الانفعالي:

قسم الباحثون فيما يتعلق بدراسة النمو الانفعالي لدى الطفل في السنة الأولى في حياته إلى فريقين يؤكد أحدهما أن الطفل يولد مزوداً ببعض الانفعالات بينما يرى الفريق الثاني أنه لا يوجد لدى الطفل في الأيام الأولى من حياته سوى تهيج عام لا يت彬 فيه أثر انفعال معين.

ويترسم الفريق الأول (واطسن) الذي يقول إلى أن انفعالات الطفل تبدأ بالحب والخوف والغضب، ثم تتطور بعد ذلك إلى انفعالات أخرى ثانوية تصبح حياته بألوان وجاذبية مختلفة وتبدو الانفعالات الأولية في مظاهرها الثلاثة على هيئة استجابات لمثيرات محددة فينشأ الخوف من استجابة للأصوات العالية، أو من شعوره بالسقوط من مكان مرتفع، وينشأ الحب من استجابة المداعبة، وينشأ الغضب من استجابة للمضايقات البدنية المختلفة ويرى الفريق الثاني المهم بآبحاث (شيرمان وبريديجز) في أن جميع انفعالات الوليد تبدو في صورة تهيج عام ثم تتطور في الشهر الثالث إلى الشعور بالابتهاج والشعور بالضيق وفي الشهر السادس إلى الاشمئزاز والغضب، وفي نهاية السنة الأولى إلى الشعور بالحب والشعور بالزهو، وفي منتصف السنة الثانية إلى الشعور بالسرور والغيرة، وهكذا تظل انفعالات

الطفل تستطرد في نموها حتى تصل في نهاية السنة الثانية إلى رسم الخطوط الرئيسية للحياة الانفعالية بجميع مظاهرها.

أي أن انفعالات الطفل في نهاية السنة الثانية تنمو وتتنوع وتتخصص بعد أن كانت عبارة عن حالة تهيج انفعالي عامة. أي أن الحالة الانفعالية تتطور شأنها أن تطور النمو الجسمي والعقلي. وفي نهاية السنة الثالثة والرابعة وحتى الخامسة يعيش الطفل نشاطاً انفعالياً متزايداً في غضبه وخوفه وحنانه وغيرته، وحتى لتدعي هذه الفترة أحياياً (3-5) وحتى السادسة تبدأ انفعالات الطفل بالتغيير التدريجي متوجه نحو الهدوء والاتزان النسبيين حتى أنها تسعى في كثير من الأحيان الطفولية الهادئة والواduct.. وتحتيمز المرحلة الابتدائية بخصائص انفعالية هي الاستقرار الانفعالي، الاستقلال الذاتي وزيادة الاعتماد على النفس.

العوامل المؤثرة على الحياة الانفعالية للطفل:

هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في انفعالية الطفل حدة واستجابة مما تتيح لنا من خلال معرفتها الكثير من الفرص لتجين وتطوير هذه الانفعالات والسير بها نحو أفضل السمات الجيدة للشخصية وأقل ضرر ممكن أن تحدثه في صحتهم النفسية.

- **المثيرات:** إن انفعالات الطفل تتغير تبعاً لتغير المثيرات المختلفة فتتأثر الاستجابة الانفعالية بشدة المثير ومدته وجدته وملابساته المختلفة التي تحيط في بدأ ظهوره واستمرار وجوده.
- **النضج والتعلم:** والمقصود بالنضج النمو الذي يحدث بتأثير العوامل الوراثية أو العوامل التكوينية الفطرية للفرد. أما المتعلم فهو نمط يتوقف على الخبرة والتدريب والممارسة من جهة وبالبيئة والثقافة من جهة ثانية وهناك دراسة أجريت على طفولة عمياء صماء المظاهر الانفعالية لهذه الطفلة هي دراسة

وائدة فقد إن هناك تشابهاً وثيقاً بين المظاهر الانفعالية لهذه الطفلة وبين مظاهر الطفل السوي في عمرها مما يؤكد خصوص هذه الظاهرة في جوهرها لعامل النضج الطبيعي والتكون العصبي العضوي.

أما التعلم فهو -أي الطفل- يكتسب مميزات جديدة لانفعالات وطرق جديدة لتعبير عنها، وهو يتعلم بخبرته وممارسة ضبط انفعالاته والتحكم كلّاً أو جزءاً بها، إضافة إلى ظهور أثر التعلم واضحًا من الاستجابات التعبيرية واللفظية والحركية سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.

-3- **التعلم بالاشتراك:** يلعب التعلم دوراً هاماً في تطور الانفعال وفي تعديل مظاهره الخارجية وكذلك في اكتساب المثيرات الجديدة صفات المثيرات الطبيعية التي تثير انفعالات أصلًا. وتوضح لنا تجربة واطسن الشهيرة على الطفل الصغير آيرت كيفية تعلم الخوف حيث عرض الباحث على الطفل وهو في عمر 9 شهور أشياء كثيرة من بينها أرنب وكلب وقرد وفأر وقطن. فلم تظهر عليه علامات الخوف منها، ثم أجريت عملية الاشتراك لتكوين الخوف من الأرنب بالتجربة الآتية: عرض الأرنب للطفل فتقدّم منه يحاول ملمسه، وفي هذه اللحظة قرع صوت عالٍ وراءه، فجفل وانكمّا على وجهه، ثم عرض الأرنب والصوت مرة ثانية وبوقت واحد وهكذا كررت العملية ست مرات، ثم عرض الأرنب لوحدة دون الصوت المزعج فصرخ الطفل وانسحب وعلامات الخوف بادية عليه.

والانفعالات التي تتكون عن طريق الاشتراك قد تعم على الناس والأشياء والمواصفات المشابهة للموقف الذي ارتبطت به... ففي تجربة واطسن المذكورة بدأ الطفل يخاف من الفأر والكلب وكل شيء شبيه بالفرو. هذا ويتعلم الطفل عن والديه في طفولته المبكرة كيف يستشار انفعالياً بالنسبة لمواصف معينة.

بعض انفعالات الأطفال:

* الخوف:

ان المثيرات الأولى للخوف عند الطفل هي الأصوات العالية والشاك بالسقوط من مكان مرتفع ثم يتطور الخوف تبعاً لمراحل النمو فيخشى الطفل الغريباء في سن المهد والطفولة المبكرة، ثم في حياته فيخشى الموت حينما يدرك معناه في الطفولة المتأخرة وبلوغه. وتؤكد دراسات هاجمان أن مثيرات الخوف عند الطفل فيما بين السنة الثانية وال السادسة تتلخص في الخوف من الخبرات الماضية المؤلمة كالخوف من علاج الأطباء والخوف من الحيوانات التي يألفها الطفل من قبل والخوف مما يخشاه الكبار فهو يقلد أهله وذويه في خوفهم من العواصف والظلام أي أن الطفل يخضع في مخاوفه لأمامط الثقافة التي تهيمن على بيئته وتؤثر فيها. ويبداً الخوف عند الأطفال في مظهره العام على صورة فزع يبدو على أسرار وجده ثم يتتطور إلى هروب تسقه دهشة وصراخ وتصاحبه تغيرات عضوية داخلية مختلفة. ويتطور التعبير اللفظي عن الخوف من الصراخ إلى الصياح إلى الكلام التقطيع ثم إلى الكلام المسترسل الذي يسفر في لهجته وأسلوبه عن المخاوف المختلفة وتنتقل عدوى الخوف بين الأطفال في سرعة غريبة وتؤدي بهم إلى مسالك شاذة منحرفة.

* الغضب:

هو ميل طبيعي عند الإنسان، وينتج الغضب عن أسباب عديدة في البيئة التي يعيش فيها الفرد، وقد يظهر على أشكال كثيرة متباينة.

ويتطور الغضب عند الطفل من حالة انفعالية عامة على شكل صراخ وتحريف بعض أعضاء الجسم بحركات عشوائية لا ارتباط بينها إلى حالة من الوضوح والتخصص.

ومن أهم أسباب الغضب في الأطفال أثناء عاهم الأول هو عدم تحقيق حاجاتهم وخاصة الحاجات الفسيولوجية، إلا أنه عندما يتقدم عمر الطفل ويتحكم في عملية المشي وتأخذه قدراته العقلية واللغوية في النمو التدريجي نجد أن بواعث الغضب تزداد. ومن هذه الأسباب تعب الأطفال ولوهمم وأغلاطتهم ولفت نظرهم إلى الصواب ومقارنتهم بغيرهم أو تكاليفهم بأعمال صعبة فوق مستوىهم أو التدخل فيما يقومون به من نشاط.

وقد أجريت بحوث في هذا المجال نتائج بعضها بان أسباب غضب الطفل لغاية سن الثالثة تدور حول علاقة الطفل بوالديه وإخوته وما يترب على ذلك من التحكم في تصرفات الطفل.

أما الطريقة التي يعبر بها الطفل عن غضبه فتأخذ أشكالاً متباعدة ويخضع هذا التباين إلى سن الطفل.

وظهرت من نتائج البحوث أن حوالي 90 % من استجابات الأطفال التي يتضح فيها انفعال الغضب في السنة الأولى تأخذ شكل نشاط صغير موجه مثل الصراخ والرفس بالقدمين، العض الخ. بينما نجد أن هذه النسبة تقل إلى 40 % في سن 4 سنوات فيستبدل هذا النوع من الاستجابات الانفعالية بنوع آخر على شكل احتجاجات لفظية وهناكأطفال إذا غضبوا لازمهم الكابة والعبوس وهذا له تأثير على صحة الطفل النفسية ثم تتطور وتؤدي به إلى الإنطواء.

* الغير:

ينشأ انفعال الغيرة عادة في الحالات التي يشعر فيها الشخص بأن هناك شخصاً آخر ينافسه في الحصول على مكان أو حب أو أي شيء آخر له قيمة. والغيرة انفعال مركب من عدة انفعالات مختلفة فهو مزيج من انفعال الغضب والخوف فالطفل الذي يشعر بالخيبة في حب الوالدين لأن طفلاً آخر جدير بتنافسه

في ذاك الحب. وقد يستجيب الطفل لهذه الحالة الشديدة من الغيرة والغضب والثورة والميل إلى الاعتداء وقد يستجيب أحياناً بالانطواء والحزن والكآبة. وأوضح ما يكون سلوك الكبار دافعاً إلى أنارة الغيرة في نفس الأطفال حينما يفضلون طفلًا على طفل أو يمدحون طفلًا في حضور آخر.

ولو تناولنا جوانب أخرى من النمو الانفعالي كالمحبة والسرور والخجل نجد أن الطفل في شهوره الأولى يتوجه حبه إلى كثير من الأشخاص والأشياء وتلعب العوامل البيئية دورها الكبير في تحديد أسلوب التعبير من هذا الاستعداد، فمثلاً محبة الطفل لوالديه تتأثر بدرجة رعايتها له.

وللمحبة أهمية كبيرة لنمو الطفل فهو سوياً وخاصة محبة الكبار له فتولد الأمان والاطمئنان فالطفل الذي يشعر بأنه غير مرغوب فيه تحدث له اضطرابات سلوكيّة تؤثر على شخصيته.

إن الطفل يشعر بالسرور والثقة في بعض النشاطات فيسعى إلى الاتصال بالآخرين فيحس ببهجة في علاقاته الاجتماعية، وبمرور الوقت ونتيجة خبرات الطفل يترك أموراً لتحل محلها ضروب أخرى تبعث له السرور.

كما أن المدح والتأنيب يرتبطان بمعالجة الخبرات السارة وغير السارة فالمدح قد يحفز الطفل إلى القيام بمحاولات أكبر.

لا شك أن المواقف التي تثير الضحك أو تجعل الطفل يسعى إلى إضحاك الآخرين، تتتنوع بمرور الزمن وتتوقف على مظاهر نموه الاجتماعي وعلى إدراكه كما أن نموه اللغوي يجعله أكثر فهماً للألفاظ التي تبعث للضحك.
فهمي مصطفى: (1986)

النمو الاجتماعي:

يقصد بالنمو الاجتماعي اكتساب القدرة على السلوك وفقاً لمعايير المجتمع وتوقعاته وتتطلب عملية تحويل الطفل إلى كائن اجتماعي أن يعرف معايير وقيم مجتمع الكبار وأن يتكيّف وفقها وهذه العملية يطلق عليها بـ (التطبيع الاجتماعي) كما ويتم هذا التحويل بواسطة ما ندعوه بـ (التنشئة) ومهمة علم النفس الطفل هي إلقاء الضوء على عملية تغيير طفل غير اجتماعي إلى طفل اجتماعي يسلك بأسلوب مقبول اجتماعياً ويقوم بالدور الذي حده له المجتمع ويحمل اتجاهات إيجابية نحو الناس والنشاطات الاجتماعية.

مساهمات الأنثروبولوجيا الاجتماعية:

لقد اهتمت العديد من العلوم بمفهوم التطبيق الاجتماعي ومن بينها الأنثروبولوجيا الاجتماعية وهو العلم الذي يدرس تاريخ النمو الإنساني حيث أن علماء الأجناس الاجتماعية قادرين على أن يظهروا بوضوح أكثر من غيرهم كيفية تأثير التطبيع الاجتماعي على السلوك الإنساني والفارق الموجودة بين مجتمعاتنا وغيرها من المجتمعات. إن ما هو سلوك طبيعي في مجتمع ما قد يكون غير معروفاً أو محظماً في مجتمع آخر. وإن وجود هذه الفروق بين الناس من ذوي الأجناس المختلفة والحضارات المختلفة تعود أساساً إلى عملية التعلم الاجتماعي بالانتقال من جيل إلى آخر هذا ومن أشهر الدراسات في هذا المجال هما النمو في مجتمع عاماً وعام (1928) والنمو في غينيا الجديدة (1930) وهما دراستا (ماركريت ميد).

وجهة نظر علم النفس:

إضافة إلى تم استنتاجه من قبل الأنثروبولوجيا الاجتماعية فإنه ينبغي الإشارة إلى تأكيد علماء النفس التحليليين على أهمية خبرات الطفولة على شخصيات

الراشدين، حيث أن أساس السلوك الاجتماعي توضح خلال السنوات الأولى، فالخبرات الاجتماعية السارة تقود إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الناس بشكل عام، في حين أن الخبرات الاجتماعية غير السارة تؤدي إلى تكوين اتجاهات سلبية نحو أجناس وجعل الطفل لا اجتماعياً ومن ثم التأثير على نموه الاجتماعي خاصة في حالة حدوثها خلال السنوات الأولى من الحياة لكونها الفترة الحرجية لتكون الاتجاهات الاجتماعية الأساسية نحو الناس والحياة الاجتماعية يقصد بالفترة الحرجية، وقت محدد، يمكن أن تنمو فيه أنواع معينة من السلوك فإن لم تتوفر الفرصة لتلك الأنواع من السلوك في الوقت المحدد لها فيصعب على الطفل تكوينها بالشكل الطبيعي حتى إذا ما توفرت الفرصة بعد ذلك وتعتبر الفترة من منتصف السنة الأولى إلى نهاية السنة الثالثة من العمر الفترة الحرجية في تكوين العلاقات الاجتماعية لدى الطفل وحدث الخبرات الاجتماعية المبكرة من أفراد الأسرة أو من الناس خارج البيت.

حيث يتاثر الطفل في نموه الاجتماعي بالأفراد الذين يتفاعل وبالمجتمع القائم الذي يحيا في إطاره وبالثقافة التي تهيمن على أسرته ومدرسته.. وتبدو آثار هذا التفاعل في سلوكه واستجاباته وفي نشاطه العقلي والانفعالي وفي شخصيته النامية المتطورة.

وهكذا تعتمد حياة الطفل الاجتماعية في نموها على نمو وتطور علاقاته بالأطفال وبالراشدين وبالجماعة وبالثقافة. والعلاقات الاجتماعية بهذا المعنى هي الدعامة الأولى للحياة النفسية والاجتماعية.

ويتصل الطفل في تطوره بجماعات مختلفة فتؤثر في نموه وتوجه سلوكه وتبدأ بالجماعة الوثقى التي تنشأ من علاقته بأفراد أسرته وجيشه، ثم تتطور إلى

الجماعة الوسطى وتنشأ من علاقته بزملائه في الصف المدرسي، وتنتهي أخيراً بالجامعة الثانوية من علاقته بالمدرسة وبالمجتمع. (الداهري صالح حسن: 2005)

تطور النمو الاجتماعي:

يتبع النمو الاجتماعي تسلسلاً منتظاماً يتشابه في جميع الأطفال الذين يعيشون في مجتمع واحد من كونهم يرون بنفس المراحل ويكون الأطفال الأذكياء أسرع في هذا النمو. هذا وسنحاول أن نبين تطور النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة وأثر العوامل المختلفة في هذا النمو.

من ظواهر نمو الأطفال اجتماعياً في مرحلة الطفولة المبكرة (1-6 سنة) هو تعلق الطفل بالأشخاص الكبار، كما أن من الناحية الأخرى فينجذب إلى الأطفال الآخرين ممن هم في عمره، ولكن سرعان ما يحول انتباهه عنهم، ليتجه إلى الكبار فهو ما يزال يعتمد على الراشدين وفي هذه الفترة تنمو القدرة اللغوية إلى الحد الذي يستطيع الطفل أن يتفاهم مع أسرته، وفيما يخضع لتقاليد البيئة فيتحكم في عملية الإخراج والتبول ويساير بذلك نظم الجماعة ومعاييرها وهكذا يستطرد في نموه ويتحوال من كائن حي يعتمد على أمه إلى مخلوق اجتماعي يتفاعل مع بيئته تفاعلاً سرياً.

أما ما يتعلق ببدايات التفاعل الاجتماعي والذي يتطلب أساساً نمو ملكات الطفل الإدراكية فقد تبين من نتائج الدراسات التي في هذا المجال أنه خلال الشهر الثاني من الحياة تظهر الاستجابات الاجتماعية الأولى ومن بينها الاستجابة الأولى للطفل (الابتسامة) وتوقف البكاء عند رفع الطفل، والقدرة على التمييز بين الكائنات والأحداث. كما أنه بين الأشهر الثانية والثالثة فإن الطفل يبدأ بالابتسامة كاستجابة لابتسامة الكبار كما أنه يبدأ بإظهار عدم الرضا بين الشهر الثالث والرابع في حالة اختفاء الفرد عن أنظاره.. وبمتصف السنة الأولى يبدأ للطفل بالتمييز بين الوجوه

المعروفة والوجوه الغربية. وبعد شهر أو شهرين يسعى الطفل جاهداً لجذب الانتباه عن طريق الأصوات اللغوية ويمد نحو الشخص الراشد.. وهذه النزعات تبدو أكثر ملاحظة في الشهر التاسع كما أنه في الأشهر التالية يمكن أن يمد يديه ليقدم شيئاً إلى الراشد...

أما ما يتعلق باهتمام الطفل بالأطفال من نفس عمره.. فقد أظهرت إحدى الدراسات التي شملت 92 طفلاً من عمر ستة شهور إلى 24 شهراً حيث وضع كل طفل في قفص اللعب وقت مراقبتهم من خلال شاشة ذي رؤية جيدة وفي موقف تجريبي تم السيطرة عليها أنه في عمر (6) أشهر وطفلاً من الأطفال يتسم ابتسامة صدقة ولكن الطفل الآخر يميل على الأغلب بأنه ممن الدمي، ولكن النزعة إلى الشجار ازدادت بين عمر (9) أشهر و 13 شهراً وكان هذا الشجار ذات طبيعة شخصية خاصة عندما كان يملأ أحدهم لعبة ولا يملكونها الآخر كما لو لم يلاحظ أي عداء فعلي بين الأطفال.. ومع ذلك فإن بدايات التعاون والاستخدام الاجتماعي للعب مثل درجة الكرة كل للأخر ظهرت في هذا العمر أيضاً. كما وأن الفترة 14-18 شهراً أحدثت تغييراً هاماً من الاهتمام بالأشياء إلى الاهتمام بالطفل الآخر..... كما أن التعاون والاستخدام الاجتماعي لأنشاء اللعب أصبح أكثر وضواحاً وأن العلاقات كانت أكثر اتصافاً بالسليمة.. هذا وشهدت الفترة (النصف الأخير من عيد الميلاد الثاني) رغبة بالاتصال الاجتماعي، حيث أظهر الأطفال تسامحاً أكثر الواحد تجاه الآخر. كما أن الألعاب ازدادت في عددها وفي طول فترة اللعب وحتى عمر 4-3 سنوات لم يكن الطفل قادرًا على تكوين اتصال فعال مع أكثر من طفل واحد في وقت واحد.. ولكن في الفترة نهاية المدرسة فإن تكوين مجموعات ذات ثلاثة أطفال أو أكثر أصبح أمراً اعتيادياً وهذا يعود جزئياً إلى نمو أشكال اللعب التي تعتمد بدورها على مستوى النضج الاجتماعي كما أن دور اللغة أساس في عمل هذه الاتصالات.

النمو الاجتماعي في مرحلة الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة:

ففي مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة (6-12) وفي السادسة والسبعين من عمره يميل الطفل: باللعب مع أقرانه، كما يلعب الأولاد والبنات سوية، وتبدو آراء الكبار ذات قيمة وأثر في توجيهه سلوكه، أما ما بين السابعة والثامنة فإن الأطفال يميزون حقوق التملك بوجه عام، وتشير عليهم علائم التنافس في المدرسة وفي الألعاب.

أما ما بين الثامنة والتاسعة فتظهر على الطفل إمارات التواضع والطاعة وقد تكون ناتجة عن الضغط الاجتماعي عليه. كما يصبح الطفل أكثر عناء باختيار أصدقائه، ويستخدم اللعب بالدمى لتمثيل حياته العائلية بصورة مصغرة، أما بين التاسعة والعشرة من عمر الطفل فتظهر الفروق الجنسية في رغبة الطفل في اختيار ألعابه المفضلة. وفي هذه الفترة تتتنوع الألعاب أكثر من أي وقت آخر ويظهر ميل لدى الأطفال في هذا السن إلى تشكيل جماعات من أفراد المرحلة أو المدرسة الواحدة وقد يتبعون إلى بعض النوادي الرياضية.

وبين العاشرة والحادية عشرة يقوم الأطفال بالألعاب منظمة وتنافسية ويرغب الطفل في هذا العمر الحصول على غرفة وأدوات خاصة به.

أما بين الحادية عشرة والثانية عشرة، فإن الطفل يصبح عضواً نظامياً في الجماعات التي ينتسب إليها. وكثيراً ما يساهم في النشاط المدرسي. وفي الشؤون الاجتماعية الأخرى في خارج المدرسة.

العوامل المؤثرة على النمو الاجتماعي:

يتأثر النمو الاجتماعي للطفل بصحته وبذكائه وبعلاقته بأسرته ومدرسته ومجتمعه.

1- الصحة والمرض:

يرتبط النمو الجسمي ارتباطاً وثيقاً بالنمو النفسي الاجتماعي فالطفل المريض ينأى بنفسه بعيداً عن الأطفال، وقد تحول تلك العزلة بينه وبين النمو الاجتماعي الصحيح. وهو يستدر العطف من أفراد قربين تلبية لرغباته ويتطور به النمو حتى يصبح مسيطرًا أنانياً، أو خجولاً لأنه يستمد العون دائمًا من الآخرين.

2- الأسرة والمدرسة:

وتؤثر المدرسة في حياة الطفل تأثيراً يبدأ بالعلاقة الوثيقى التي تقوم بينه وبين أسرته ثم يتطور هذا التأثير إلى علاقة أولية تربطه بأبيه وبأفراد الأسرة الآخرين وتظل هذه العلاقات تهيمن على حياته هيمنة قوية طول طفوله ومراحله.

كما ويتأثر النمو الاجتماعي للطفل بنوع الأسرة التي ينشأ فيها. ريفية أم مدنية ويعود (ادرلر) أهمية الأسرة في تكوين شخصية الطفل وأثر علاقة الوالدين في النمو الاجتماعي ويحلل أخطاء البالغين في تنشئة الأطفال فمن الكبار من يحمل الطفل ملا طاقة له به، فيشعره بضعفه وعجزه. هذا ويتأثر النمو الاجتماعي للطفل بالترتيب الميلادي له إذ تختلف شخصية الطفل الأول عن الأخير وعن الوحيد. ويتأثر هذا الترتيب إلى حد كبير بأعمار الأطفال وجنسهم وبأعمار الوالدين وبالمستويات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

ويتأثر الطفل بأمامط الثقافة المختلفة عبر أسرته ومدرسته ومجتمعه فيتكيف بها ويكتسب معاييرها وقيمها وينمو بتفاعل معها.

ويتعلم الطفل في مدرسته كيف يتعاون، وكيف يخدم الجماعة ويفيد منها وهكذا يعمل البيت والمدرسة على تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سوية.

وسنوضح تألف الطفل مع الأفراد والجماعات وتقربه منها في بعض المظاهر.

1- مظاهر الألفة كاللعب والتعاون والصدقة والعطف والحنان إذ دلت الدراسات التي قام بها (بارتن) على أطفال تتراوح أعمارهم فيما بين الثانية والخامسة على اللعب يتتطور في خطوات متعاقبة، فينتقل الطفل سريعاً بمحاظاته وانتباذه من موضوع إلى موضوع ثم سرعان ما ينبعده، لينتقل إلى موضوع آخر، ثم انتقل إلى المرحلة الأخرى وهي استثنائية بمحاظة العاب الآخرين دون أن يشتراك في ألعابهم ثم تبدأ مرحلة اللعب الانعزالي المستقل فيلعب وحده مستقلاً في ملكه ولعبه عن الآخرين ثم يبدأ الطفل يلعب مع الجماعة مع احتفاظه بفرديته أي يقوم بنشاط منفرداً عن نشاط الآخرين. أما قبيل المدرسة تبدأ مرحلة اللعب التعاوني الجماعي.

هذا وتدل دراسات (دوبيك) و(سولبيرج) غيرهما من الباحثين على أن الطفل في مدرسته الابتدائية وخاصة في الطفولة المتأخرة يخفف كثيراً من صلته بالراشدين، وتزداد الفتة مع أقرانه. ولو تناولنا صفة التعاون. فالطفل فيما بين الثانية والثالثة ذاتي المركز لكنه يتطور بعد ذلك في سلوكه فيتعاون مع الراشدين كلما اقترب من مرحلة المراهقة.

ويدرك الطفل مظاهر الفرح التي تبدو على أوجه الناس قبل أن يدرك مظاهر الألم فيتأثر الطفل بصور الحزن والألم وبيدو ذلك بعدة صور فيتأثر مظهر الحنان بمدى فهم الطفل الموقف الذي يثير أحزان الناس وبمدى علاقته بهم.

أما مظاهر التوتر تمثل بالعناد واللمثابة والتنافس، إذ يبدأ العناد في منتصف السنة الثانية ويصل إلى ذروته فيما بين الثالثة والرابعة ثم يضعف بعد الرابعة. وتتلاخص مظاهره في الثورة على النظام العائلي وعلى سلطة البالغين الراشدين، وفي عصيان الأوامر.. وتهدف التنشئة الاجتماعية السوية إلى مساعدة الطفل على التخفيف من مظاهر العناد فعلى الآباء أن ينهوا أنفسهم عما ينهوا الطفل عنه.. وهكذا يعتمد الطفل معايير الثقافة فيتعلم كيف يعمل وكيف يفكر كما تعمل الجماعة

وتفكر. وتبدو المشاجرة في تحرير الطفل للألعاب رقيقة وفي اغتصابه لها في كل ما يدل على السلوك العدواني هذا وتدل أبحاث (جيريسلدر) و(ماركي) على أن سرعان ما يشاجرون لأنفه الأسباب وسرعان ما يتحابون من جديد وتبلغ ذروتها في السنة الثالثة ثم تهبط نسبتها بالتدريج بعد ذلك أما المنافسة فتبلغ ذروتها في الخامسة وتتطور منافسة فردية إلى منافسة جماعية وتبدو في الألعاب الرياضية والتحصيل المدرسي.

النمو الاجتماعي والتنميـط الجنـسي:

كما للتشكل الاجتماعية آثار في التنمـيط الجنـسي والسلوكـي الاتـكالي والنـمو الخلـقي. ويقصد بالتنميـط الجنـسي الاتـجاهـات وأوجه النـشاطـات التي تحـكم الخـسارة بأنـها منـاسبـة لـلجنـس الذي يـنتمـي إـلـيـه.

ذلك أنـ الاعـتقـاد السـائـد بأنه لـابـد وأنـ يـخـتـلـف الأـولـاد عنـ الـبـنـات فيـ السـلـوكـ وـغـالـباـ ماـ يـبـثـتـ الوـالـدانـ أنـ السـلـوكـ الـذـي يـرـونـه منـاسـباـ لـجـنـس طـفـلـهـمـ كـذـكـ نـجـدـ أنـ أـمـاـطاـ مـعـيـنةـ منـ اـمـدـحـ وـعـقـابـ تـصـدـرـ عنـ الـأـبـوـينـ فيـ قـرـةـ ماـ قـبـلـ الـدـرـاسـةـ وـسـنـوـاتـ الـدـرـاسـةـ مـنـ شـأنـهاـ أـنـ يـسـلـكـ الطـفـلـ السـلـوكـ الـذـي يـتـقـنـ وـجـنـسـهـ.

وعـنـ بـلوـغـ الـخـامـسـةـ نـجـدـ أـنـ مـعـظـمـ الـأـطـفـالـ يـكـونـونـ عـلـىـ وـعـيـ بـكـثـيرـ مـنـ أـنـوـاعـ السـلـوكـ مـعـ جـنـسـهـ.

ويـشـتـملـ لـتـعلـيمـ أـنـوـاعـ السـلـوكـ اـمـتـقـقـ مـعـ الدـورـ الـجـنـسـيـ لـلـفـردـ وـنـتـائـجـهـ الـمـتـوقـعـةـ فيـ مـرـحلـةـ الرـشدـ فـالـأـولـادـ يـتـوـقـعـ مـنـهـمـ أـنـ يـكـونـواـ أـشـجـعـ وـأـقـوىـ وـأـقـلـ اـنـفـعـالـيـةـ مـنـ الـبـنـاتـ. أـمـاـ السـلـوكـ الـاتـكـالـيـ فـيـظـهـرـ فيـ اـعـتـمـادـ الـطـفـلـ عـلـىـ الـآـخـرـيـنـ فـيـسـتـمـرـ ذـكـ خـلـالـ الـمـراـحـلـ الـأـوـلـىـ مـنـ الـطـفـولةـ وـهـيـ لـاـ تـتـنـاقـصـ نـتـيـجـةـ الـحـاجـةـ إـلـىـ الـمسـاعـدةـ بـلـ عـلـىـ الـعـكـسـ فـهـيـ تـزـيدـ عـلـىـ الـأـغـلـبـ وـكـتـيـجـةـ لـذـكـ يـصـبـحـ الـطـفـلـ سـرـيعـ التـقـبـلـ لـأـراءـ

الآخرين وسهل التأثر بهم. وهو يبحث دائماً عن استرقاء الاهتمام ويكثر من التساؤل إضافة إلى طلب الاستعانة بالآخرين.

وحيينما يتجاوز الاتكال حده الطبيعي يبحث الطفل عن العون والإنتباه والمحبة وبدرجة أكثر تركيز مما نجدها عند الأطفال الذين هم في مستوى عمره وينجم ذلك عن الشعور بعدم الاطمئنان، وذلك يحدث نتيجة حب السيطرة التي يتصرف بها الوالدان أو في حالة نبذهم الطفل. فعند الاناث تناقص الحاجة الى استرقاء انتباه الآخرين وطلب رضاهم اعتباراً من سن الثامنة.

أما بالنسبة الى الذكور فيكون هذا السلوك الاتكالي على أعلى ما بين سن الثامنة والعشرة ثم يقل تدريجياً بعد ذلك.

أما النمو الخلقي فيعتمد على مدى صلة الطفل بوالديه وأهمية هذه الصلة في تكوين الضمير أو الوازع الخلقي. وعن طريق هذا الضمير يتحدد السلوك الديني للطفل.

ويتطور النمو بالطفل ويتأثر بهظاهر بيئته الاجتماعية وبذلك تتغير أحاط السلوكي من تحقيق اللذة المباشرة للفرد إلى مراعاة المستويات الأخلاقية والدينية التي تقرها الجماعة.

استنتاجات عامة حول مراحل النمو بشكل عام:

سوف يستنتج المؤلف من كل ما سبق بأنه إذا كان الحيز الخاص باللعب في المدرسة محدوداً والإشراف قليل من جانب القائمين على الأطفال.... كما ووجد أن أكثر السلوك اليومي عند الطفل يكون- موجهاً لإشباع حاجاته الأولية (النوم والأكل).

والحاجات المتعلمة (التماس المساعدة لحل المشكلات) أو موجهها إلى الاستجابة للإحباط أو إلى تنفيذ مطالب التطبيع الاجتماعي التي يعرضها الكبار عليه كما ويزداد

فضيل أوجه النشاط التي تتناسب وجنس الفرد ويستمتع الأطفال في هذه المرحلة بتمثيل بعض القصص التي يرونها في برامج التلفزيون أو التي يستمدونها من خبراتهم بما يتطلب مساعدتهم على تمثيل الأدوار المرغوب فيها وكتابة بعض أنماط المسرحيات أو التمثيليات التي تشجع الأطفال على أداء أدوارها.

وأما ما يتعلق بالخصائص الانفعالية فإن أطفال هذه المرحلة يميلون إلى التعبير عن انفعالاتهم بحرية وصراحة مع كثرة نوبات الغضب وأنه من المفید أن يتاح للأطفال في هذه السن أن يعبروا عن مشاعرهم بصراحة على الأقل في إطار معين بحيث يستطيعون أن يتعرفوا على هذه الانفعالات ويعاجهونها وفي مجال النمو العقلي يبدأ الطفل في نموه اللغوي بدخول مرحلة الجملة الكاملة التي تتألف من ست كلمات أو سبع أو ثمان والتي تتميز بقدر أكبر من التحديد والتعقييد وذلك خلال السنة الرابعة وهذا ما يشير إلى أن الأطفال في رياض الأطفال مهرة في استخدام اللغة وأن معظمهم يحب التحدث والكلام أمام جماعة.... كما أن التخيل والاختراع يكون عند القمة في هذا المستوى من مستويات النمو والتخييل عملية تعتمد على تكوين علاقات جديدة بين خبرات سابقة بحيث تنتظم هذه الخبرات في أشكال وصور جديدة لم يألفها الفرد من قبل... مما يتطلب من معلمة الروضة في أن تشجع تلاميذها التخيل في اللعب وفي حكاية القصص وفي الرسم.

هذا ويرى (بياجية) أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة في المستوى قبل الإجرائي ومعنى هذا أنهم سوف يقدرون على استخدام الرموز بديلاً للأشياء بما يجعل المعالجة العقلية ممكنة واستخدامهم للغة متمركزة حول الذات والطفل يعي مبكراً مبدأيات الكتلة والمادة وما أن بلغوا الخامسة من أعمارهم لا ويستطيع بعضهم أن يدرك أن الكتلة واحدة بغض النظر عن الشكل ولكنهم قد يكتشفون عن قصور الفهم عند أقل تغير في الإجراء مثل صب الماء من الإناء الطويل يمكن فهم المحافظة على الوزن أو ثباته يتوصلون إليه عادة بين السنة السابعة والعشرة من

أعمارهم والفهم التام لثبات الحجم يتم التوصل إليه بين العاشرة والثانية عشر.

أما بروونر فرأى أن طفل رياض الأطفال يغلب أن يعمل على مستوى التمثيل الأقوى (التعلم من خلال الأفعال) ومن خلال الخبرة الحسية والبصرية والتنظيم لهذه الخبرة أو الخبرات.

ووفر بروونر في ملاحظات عن المضامين الانفعالية للتعلم بأنه بتحتم إدراكه - حاجة طفل الرياض إلى الابداع المباشر والتشجيع في جو يتسم بالاسترخاء ويدعو الطفل إلى المحاولة. (الداهري صالح حسن: 2005)

ثانياً- المرحلة الابتدائية (من 6-9):

أطفال هذه المرحلة نشطين جدا، لذا فهم يحتاجون إلى فترات للراحة ويطرأ عليهم التعب بسهولة نتيجة للجهود الجسمية والعقلية التي يبذلونها مما يتطلب أن تخصص في الجدول فترات لأنشطة الهادئة وأنشطة استرخاء بعد فترات التركيز العقلي (حصص الرسم بعد حصة القراءة أو الجهاد) كما لا تزال السيطرة على العضلات الكبيرة أفضل من التأثر الحركي الدقيق ومن الصعب على كثير من الأطفال وخاصة الأولاد أن يمسكوا بالقلم لذا يتطلب عدم تكليف الأطفال في الصفوف الثلاث الأولى من الكتابة في وقت واحد.

وفي مجال النمو الاجتماعي يصبح الأطفال أكثر تخيرا وانتقاء لأصدقائهم وفي نهاية هذه المرحلة فهم يحبون الألعاب المنظمة في الجماعات الصغيرة كما ويصبح التنافس مع أنفسهم بدلا من التنافس مع الآخرين. وأما ما يتعلق بالنمو الانفعالي فإن الأطفال يصبحون يقطنون ومنتبهين لمشاعر الآخرين مما يتتيح لهم إيماء عميقا، كما وأنهم حساسون للنقد والسخرية ويجدون صعوبة في التوافق مع الإخفاق ويحتاجون إلى ثناء متكرر وتقدير وتعزيز متكرر وفي مجال ثوّهم العقلي

فإنهم في هذه المرحلة شغوفون جداً بالتعلّم كما وأنهم يحبون الكلام ويميلون إلى أن يتاح لهم بيسراً وسهولة.

أما ما يتعلّق بادراك الطفل في هذه المرحلة فهو إدراك حسي مادي وإن تعليله يعتمد على نفس الأساس ومن متطلبات النمو العقلي في هذه المرحلة ضرورة الابتعاد قدر الإمكان عن الدراسات النظرية المجردة وإن تقدم له الأدلة التي تعتمد على الحسر وإن تكون الحوادث واقعية ويحس بها ويدركها وأن يدرس على طريقة النشاط الحسي والتعبير الحر والعمل اليدوي... أما ما يتعلّق بالذكر فإنّ أطفال هذه المرحلة يميزون نوعين منها التذكر الآلي قبل الاهتمام بالفهم وثانيهما أنه يعتمد على الصور البصرية والحركة قبل اعتماده على الألفاظ وما يتوجب اتخاذه هو أن ميل أطفال الصفين الأول والثاني بوجه خاص لحفظ الآلي مع ذلك يجب العمل على انتقاء المواد التعليمية وعرضها لهؤلاء الأطفال بأنه تتوفّر فيها جميع عناصر الألفة والجاذبية لتجنبهم الحفظ الآلي وكذلك الإكثار من الوسائل الحسية والبصرية المتحركة في الصنوف الأولى كي تتحقّق عناصر الموضوع والمتعلّمة موضوعات التعلم.

هذا ويرى بياجية أنه يحدث الانتقال من مرحلة الكلام المتمركّز حول الذات إلى الكلام الاجتماعي في حوالي الصد الثاني الابتدائي ويكون طفل الصف الأول الابتدائي من حيث النمو العقلي في مرحلة العمليات العيانية ويصلون في نهاية الصف الأول إلى نقطة يمكنهم فيها من مبدأ الثبات- أو المحافظة على استيعاب مفهوم العدد وهذا يمكنهم من استخدام الأعداد الصحيحة 1، 2، 3 كثوابت وأعداد الترتيب الأول والثاني والثالث مما يتيح لهم تصنيف الأشياء في سلسل.

أما برونو فيرى أنّ أطفال الصف الأول الابتدائي ما يزالون يستخدمون الطريقة أو الشكل الأيقوني في التمثيل، أي يستخدمون الصور البصرية- والحسية. يختلف برونو عن بياجية في تأكيد لأهمية اللغة بكونها العامل الأساسي في النمو

العقلي كما ويختلف معه في درجة البنية التي ينبغي على المعلم أن يقدمها لللاميذه. فيرى أن الاستعداد ينبغي تعليمه وتدریسه لللاميذ. فعندما ت يريد تدريس التفاضل والتكامل في السنة الثانية الإعدادية فيتطلب أن تبدأ في السنة الأولى الابتدائية بتدريس أنواع الأفكار والمهارات الفردية لإتقان التفاضل والتكامل فيما بعد..

ثالثاً- المرحلة الابتدائية (9-12) سنة:

1. تحدث زيادة مفاجئة في نمو معظم البنات وعند الأولاد ذوي النضج المبكر كما وتصل كثیر من البنات الى البلوغ وتبداً الخصائص الثانوية للجنس في الظهور. وفي بلوغ الطفل السن الثانية يطرد نمو المهارات العضلية لديه ويستطيع أن يسيطر على الحركات الدقيقة... بتأمله الأمر الذي تتطلبه الكتابة والرسم ودروس الخط ودقة الحاسة العضلية عامل هام من عوامل المهارة اليدوية وفي السن الثانية عشر يستطيع الطفل أن يكتب مدة طويلة وتنتج له مهاراته الحركية تعلم العزف على الآلات الموسيقية والأشغال اليدوية والرسم. ومن حيث النمو الاجتماعي فإن جماعة الأقرب تلعب دورا هاما في تطبع الطفل اجتماعيا متزود هذه الجماعة الطفل بمعايير سلوكه وبأدوار يقوم بأدائها وتوجه أنماط السلوكية ايجابيا أو سلبيا وهي مصدر للمعلومات والإثارة والدعم الانفعالي... .

أما ما يتعلق بالخصائص الانفعالية فإن الصراع بين معايير الجماعة وقواعد الراشدين قد يخلق مشكلات بما في ذلك جناح الأحداث.

ويرى بياجيه أن هناك في الأساس مرحلتين النمو الخلقي ففي حوالي السن الثالثة والرابعة حتى الثامنة فإن الطفل يستخدمون الخلق الموضوعي في معاملاته مع الآخرين وتميز بالمسؤولية الموضوعية ومعرفة الخطأ الخلقي بما يتربّ عليه

من إجراءات... وتدعى هذه المراحل أيضاً من النمو الخلقي بالمرحلة الواقعية الأخلاقية... أما المراحلة الثانية يطلق عليها... الخلق الذاتي أو الخلق المستقل حيث يتخلّف الطفل من الأفكار الأخلاقية الثابتة ويستبدل بها نظاماً من المعتقدات وتقدير الطفل لمشاعر الآخرين واتجاهاتهم و حاجاتهم عن طريق تفاعله هذا وقد دلت بعض الدراسات إلى أن العمل اليدوي ويستطيع أن يخفف الكثير من انفعالات الطفل وتدرينه على السيطرة عليها والتحكم بها وهذا العمل اليدوي أهم صور النشاط الترويحي للطفل في هذا العمر فاللعبة بالبطن الاصطناعي والتخييم الخشبي واللعبة بتركيب وبناء المجسمات وغيرها تخلق عند الطفل هدوءاً ولو غريباً ولو قت طويلاً يستعمل فيه التأمل والتفكير بدلاً من الهياج والتخبّط وأما ما يتعلّق بالاستقلال الذاتي الذي ينشده الطفل خلال المراحل الابتدائية والسعى إلى مزيد من الثقة بالنفس والاعتماد عليها فإن مسؤوليات جديدة تقع على القائمين على تربيته في البيئة والمدرسة إذ أن إعطائه الحرية المحدودة الهدافـة التي تسمح له بحرية الحركة التي ينشدـها وتحمـيلـه بعض المسؤوليات البينية والصفـية تـشعرـه بإشبـاعـ هذهـ الحاجـةـ التي تـخـفـ عـندـ إشبـاعـهاـ بـعـضـ منـ انـفعـالـاتهـ وـمخـاوـفـهـ وـغضـبـهـ خـلالـ هذهـ الفـترةـ وـتجـعلـهـ أـكـثـرـ شـعـورـاـ بـالـثـقـةـ بـالـنـفـسـ.

وتحميـزـ خـصـائـصـ النـموـ العـقـليـ فـيـ هـذـهـ المـرـاحـلـ يـكـونـ الأـطـفـالـ يـكـونـ الـابـتدـائـيـ مـحبـونـ لـالـاسـطـلـاعـ وهـيـ مـيـزةـ يـجـبـ أـنـ تـسـتـثـمـرـ وـأـنـ يـشـجـعـواـ عـلـىـ أـنـ يـتوـصلـوـ إـلـىـ الإـجـابـاتـ بـأـنـفـسـهـمـ بدـلـاـ مـنـ تـقـديـمـهـاـ لـهـمـ جـاهـزـةـ.. وـقـبـلـ اـعـتمـادـ الطـفـلـ عـلـىـ وـالـدـيـهـ وـيـقـنـعـهـ أـكـثـرـ مـنـ أـيـ فـرـةـ سـابـقـةـ فـمـعـلـومـاتـهـ وـمـهـارـاتـهـ تـزـاـيدـ. يـلـاحـظـ بـيـاجـيـةـ أـنـهـ خـلـالـ الصـفـ الخامـسـ وـالـسـادـسـ يـنـقـلـ الطـفـلـ مـنـ مـسـتـوـيـ الـعـمـلـيـاتـ العـيـانـيـةـ إـلـىـ مـرـاحـلـ الـعـمـلـيـاتـ الشـكـلـيـةـ وـلـكـنـ تـفـكـيـهـ لـاـ يـزالـ مـرـتـبـاـ بـالـخـبـرـةـ الـمـبـاشـرـةـ... وـعـنـدـمـاـ يـصـلـ إـلـىـ مـرـاحـلـ الـعـمـلـيـاتـ التـشـكـيلـيـةـ فإـنـهـ يـسـتـطـعـ أـنـ يـكـونـ

النظريات ويتوصل إلى الاستنتاجات المنطقية فيما يتصل بنتائجها كما ويستطيع أن يتناول المجردات...

أما برونو فيري أن الطفل في هذه المرحلة يتحرك من التمثيل الالهيوني إلى التمثيل الرمزي ويقول يتميز النمو العقلي بقدرة متزايدة على معالجة بدائل عديدة في وقت واحد وأن يلتفت إلى عدة تسلسلاً خالن نفس الفترة الزمنية وأن يوزع وقته وانتباهه بطريقة ثلاثة هذه المطالب المتعددة.

المرحلة المتوسطة (12-15) سنة:

يُكمل معظم البناء طفراً النمو عند بداية هذه الفترة وجميعهن تقريباً يصلون مرحلة البلوغ وتُصبح الخصائص الجنسية الثانية أكثر وضوحاً (تغير في الصوت، نمو الصدر والرِّدفين) ومن حيث الخصائص الاجتماعية تظهر حاجة المراهق إلى جماعة تستجيب لمستوى نموه ومظاهر نشاطه لهذا يجب مكانه الحقيقي بين أترابه التي تساعد على النمو الاجتماعي وتكون مصدر من مصادر القواعد العامة للسلوك له. كما ويحتاج إلى أن يشعر أن من حوله يتقبلونه ويهم التلاميذ اهتماماً كبيراً برأي الآخرين فيهم.

وفي مجال النمو الانفعالي يزداد شعور المراهقين بذاته وحساسيته لها ويصبح سريعاً التقلب انفعاليًا لا يثبت على حال... وتحتاج هذه المرحلة بأنواع كثيرة من الصراع، وهييل المراهقين إلى التشدد والتمسك بأرائهم ولعل ذلك يرجع إلى نقص في الثقة بأنفسهم وما يزيد من ثقتهم بأنفسهم اعتقادهم بوجود إجابات معلومة يعرفونها مما يتطلب أن تؤكد في المناوشات الصافية على أهمية الاختلافات إلى وجهات نظر الآخرين كي يطور ويسهل أفكاره.

أما خصائص النمو العقلي فإنها تتميز بقدرة التلاميذ في هذا العمر على استيعاب المفاهيم المجردة بدرجة متزايدة ويكون الحال الفكري للمراهق أكثر انتظاماً إذا قرر بعام الطفل وأكثر تجريدًا كذلك كما وتزداد قدرتهم على الانتباه

ما يستطيع معها استيعاب مشكلات طويلة معقدة بيسر وسهولة مع زيادة القدرة على التذكر تذكراً مبنياً على الفهم. كما وتزداد قدرة المراهقين على التخييل ويتحقق ذلك في الميل إلى الرسم والموسيقى وقرض الشعر والكتابات الأدبية مما يتطلب تكليفهم بأعمال تتحدى خيالهم بأكبر عدد من الطرق كحل الألغاز المعقدة والمشكلات.

ويرى بياجيه أن النمو العقلي خلال سن المراهقة المبكرة يتتألف إلى حد كبير من تنمية العمليات الشكلية أو النظامية وزيادة بدقتها كما ويرى أن قدرة المراهق الجديدة التي تعمل على مستوى العمليات الشكلية قد تحيطه على أن جميع أنواع السائل المجردة والنظرية وهكذا ينشئ المراهق نظريات فلسفية معقدة.

أما برونز فيرى أن التلميذ في هذا السن يتعلم استخدام الشكل الرمزي للتمثيل عن الواقع أو التعبير عنها بطرق تزايد دقة وتقديماً. ويمكن مساعدته باستخدام طريقة الاكتشاف وبتأكيد أهمية إتقان المفاهيم والإجراءات.

سبق تعريف علم النفس بأن الدراسة العلمية للسلوك. وعلم النفس يدرس السلوك من جانبه الارتقائي أي التغيرات التي تطرأ عليه خلال مراحل النمو المختلفة. ولكي يمكن إظهار هذا المبدأ،تناول الجزء الأول من هذا الفصل عرضاً لمعنى النمو ومظاهره وأهمية دراسته، كما تناول الجزء الثاني عرضاً للخصائص العامة للنمو.

ذلك سبق عرض المنهاج المستخدمة في علم النفس وبيننا أن علم النفس إلى تحقيق نفس الأهداف الذي يسعى إليها العلم. وقد حاولنا في الجزأين الثالث والرابع توضيح مدى إسهام دراسات النمو في تحقيق عملية علم النفس وذلك بعرض المنهاج وبعض الوسائل والأساليب المستخدمة في دراسة النمو.

وهنا يريد المؤلف محاولة لتوضيح رأي بعض مدارس علم النفس في النمو.

وقد تناول المؤلف عرضاً بعض العوامل المؤثرة على النمو بهدف إظهار أن الشخصية وما بينها من فروق نتاج لتفاعل الوراثة مع البيئة، فتناول العلاقة بين النضج والنمو والتدريب وتناول أيضاً أثر التنبيةات على النمو وكذلك دراسة لأثر الوراثة والعوامل الولادية على النمو.

ما هو النمو وما هي أهميته:

إذا نظرت إلى طفل حديث الولادة لوجدت أنه يتحرك حركات عشوائية غير هادفة وأنه دائم الصراخ كثير النوم. ولكن إذا نظرت إليه في شهره السادس تجد أنه أصبح يتحرك هادفة فيحاول القبض على الأشياء مثلاً، يتعرف على الأقارب ويميزهم عن الأغرباء. وتتوالى التغيرات الجسمية مثلاً والعقلية والاجتماعية والوجدانية وينتقل الفرد من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد إلى الشيخوخة ٥ هذه السلسلة من التغيرات هي التي تحدد معنى النمو.

النمو إذًا هو منظمة من التغيرات البنائية والإنسانية المستمرة والдинامية التي تهدف إلى اكتمال تحقيق النضج. فالنمو سلسلة متصلة الحلقات من التغيرات التي تتوقف فيها كل مرحلة على المراحل السابقة عليها، كما تؤثر كل مرحلة في المراحل اللاحقة بها. ونبأ هذه السلسلة من اللحظة التي تلقي البوسنة في رحم الأم وتستمر حتى اكتمال نضج الفرد. وظهور مراحل هذه السلسلة في بعد واحد هو الزمن (الجينية- الطفولة- المراهقة- الرشد- الشيخوخة) ولكنها تنتشر- في جوانب متعددة (جسمية - عقلية - اجتماعية- انفعالية). (الداهري صالح حسن: 2008)

وللنموا مظهران رئيسيان نلخصها في⁽¹⁾:

- **النمو التكويني:** وتعني به نمو الفرد في الجسم، والشكل والوزن والتقويم نتيجة لنمو طوله وعرضه «وارتفاعه» فالفرد ينمو ككل في مظهره الخارجي العام، وينمو داخلياً تبعاً لنمو أعضائه المختلفة.
- **النمو الوظيفي:** وتعني به نمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيئته.

وبذلك يشمل النمو بمظاهره الرئيسيين على تغيرات كيميائية فسيولوجية طبيعية نفسية اجتماعية.

أهمية دراسة النمو:

حددنا أن أهداف علم النفس هي أهداف العلم ألا وهي الفهم والتتبؤ والتحكم. وهذه الأهداف هي نفسها الأهداف التي تسعى دراسة النمو إلى تحقيقها. وهذه الأهداف تبين بوضوح أهمية دراسة النمو.

- تساعد دراسة النمو على فهم مراحل النمو المختلفة وخصائص كل منها والعوامل المؤثرة فيها. وبالتالي تساعد على معرفة ما يجب توقعه من الفرد من مظاهر سلوكية في كل مرحلة. وتعتبر هذه المعرفة ذات أهمية تطبيقية كبيرة فلا يطالب الطفل بما هو أعلى من إمكانياته فلا تستثار اهتماماته وميله مما يؤدي إلى اعوجاج النمو.
- بناء على هذا الفهم يمكن وضع معايير للنمو تساعده على التنبؤ بالسلوك في كل مرحلة، كما تساعده في الحكم على مدى ما بلغه كل فرد من نمو ومدى ما لم يبلغه وهذا يساعد على تبيان درجة سوء أو شذوذ نمو الفرد.

⁽¹⁾ فؤاد البهى السيد. الأسس النفسية للنمو، ص.22.

خصائص النمو:

- سبق تعريف النمو بأنه سلسلة من التغيرات البنائية والإنسانية المستمرة والдинامية الهدافة إلى اكتمال النضج. من هذا التعريف يمكن استنتاج بعض خصائص النمو مثل:
- 1 إن النمو عملية تغير مستمر إذ يقوم على التفاعل بين ما ورثه الفرد من استعدادات وإمكانيات من ناحية وبين ما يتعرض له من مؤثرات بيئية مختلفة، ومن هذا التفاعل تتحدد معالم الفرد الجسمية والنفسية والعقلية التي تميزه عن غيره.
 - 2 إن النمو يسير في مراحل متتالية تؤثر كل منها في المراحل التالية وتأثر بالمرحلة السابقة عليها، وهذا معناه أن النمو يكون منظماً ودينامياً. فالطفل يجلس بمساعدة قبل أن يجلس بمفرده، ويجلس بمفرده قبل أن يزحف وهكذا حتى يتحقق له اكتمال النضج والسير مستقلاً وتتابع هذه المراحل الواحدة أثر الأخرى بترتيب ثابت يمكن من وضع مستويات ومعايير لما يمكن أن تتوقعه من كل طفل في سن معينة.
 - 3 للنمو مظاهر متعددة جسمية وعقلية.... إلخ إلا أن النمو بهذا المعنى ليس عملية جمع للمظاهر المختلفة بل تكامل بين هذه المظاهر. فالنمو عملية شديدة التعقيد تتدخل فيها جميع مظاهر النمو تداللاً وثيقاً. إذ لا يمكن فهم النمو العقلي مستقلاً عن فهم النمو الجسمي والانفعالي والاجتماعي للفرد.
 - 4 يتضمن النمو تغيرات كمية وكيفية، من أمثلة التغيرات الكمية زيادة الجسم والوزن والطول والذكاء، ومن أمثلة التغيرات الكيفية تغير بنية الجهاز الهضمي، فالطفل الرضيع يختلف جهازه الهضمي عنه في سن الثالثة أو الرابعة، وانفعالات الطفل تكون بسيطة في الصغر ثم تتعقد وتتنوع في الكبر.

- 5 يتضمن النمو اختفاء معالم قديمة وظهور معالم جديدة فلا بد من ضمور الغدة التيموسية والصوبورية لكي تنشط الغدد التناسلية في المراهقة. كذلك لا بد من اختفاء أساليب الكلام الطفلي لكي تنمو الأشكال المتطورة للغة.
- 6 ينمو كل فرد بطريقة مختلفة فهناك فروق فردية في النمو وتظل هذه الفروق ثابتة فمن الأطفال من ينمو بسرعة أكثر من أقرانه ومنهم من ينمو أبطأً منهم، ويظل كل منهم محفوظاً بمكانه داخل مجموعة الأطفال من نفس سنه أثناء نموهم. فالطفل الذي ينمو طوله بسرعة يكون أطول من أقرانه سنه وعندما يبلغون جميعاً سنًا أكبر يظل هذا الطفل طويلاً بالقياس إلى أقرانه.
- 7 سرعة النمو ليست متساوية أثناء المراحل المختلفة. وهناك فترات من النمو السريع كالطفولة المبكرة وقبل البلوغ. وهناك فترات من النمو البطيء مثل الطفولة المتأخرة وسن الرشد. وعادة يكون للبيئة تأثير أكبر في فترات النمو السريع عنها في فترات النمو البطيء.
- 8 تنمو المظاهر المختلفة للنمو بمعدلات مختلفة فالنمو الجسمي والعقلي يخضع كل منها لمعدلات خاصة و يصلان إلى النضج في أوقات مختلفة، فالنمو الجسمي يكون سريعاً في الطفولة المبكرة وفي البلوغ، والنضج العقلي يكون أبطأً في أوائل الطفولة المبكرة ثم يأخذ في السرعة حتى أوائل المدرسة الابتدائية ويعاود في البطء ثانية في نهاية المدرسة الابتدائية ثم الإسراع والتفتح في المدرسة الإعدادية والثانوية. كذلك لا تنمو أجزاء الجسم بمعدل واحد والدليل على ذلك أن الطفل يسيطر على حركة الرأس قبل سيطرته على الجذع. ولا تنمو قدرات الفرد العقلية بمعدل واحد أيضاً فالقدرات الابتكارية تكون سريعة النمو حتى الصف الرابع والخامس الابتدائي فتبطئ ثم تعاود النمو بسرعة حتى نهاية المدرسة الإعدادية ثم تبطئ فيما بين 15-18 وأخيراً تعاود السرعة في الشباب.

- ٩- القاعدة التي تحكم مظاهر وجوانب النمو لدى الفرد الواحد هي الارتباط وليس التعويض، أي تميل المظاهر المختلفة إلى الارتباط مع بعضها ارتفاعاً وانخفاضاً فالطفل المنخفض في الذكاء يكون نموه الجسمي والاجتماعي متخلفاً أيضاً. بينما يكون الطفل الذي متقدماً في الكثير من مظاهر النمو.

الفصل الثالث

مناهج دراسة النمو

الفصل الثالث

مناهج دراسة النمو

(المنهج الوصفي المعياري المنهج التجاربي)

أولاً- المنهج الوصفي المعياري:

يتم هذا المنهج يوصى مظاهم الأطفال وسلوكهم في كل مرحلة من مراحل النمو، ومن الطرق التي يستخدمها هذا المنهج:

(أ) الطريقة التبعية المتصلة:

ولهذه الطريقة نوعان:

- 1 تبع أحد مظاهم السلوك أو مجموعة من المظاهم لدى طفل واحد.
- 2 تبع فو مجموعة مظاهم لدى مجموعة من الأطفال ملدة معينة وهذه الطريقة أفضل من الأولى لأن حجم العينة يكون كبيراً وبالتالي يمكن تمثيل فئات ومستويات مختلفة من الأفراد. كما أن كبر حجم العينة يسهل تعليم النتائج على المجتمع الأصلي الذي قد ينشأ مما لو كان حجم العينة صغيراً وقد الباحث بعض أفراد عينته كما أن كبر حجم العينة يساعد على تبيان الفروق في النمو وما يطرأ على النمو من تذبذبات.

(ب) الطريقة التبعية المعنفصلة:

تسمى هذه الطريقة أحياناً بطريقة القطاعات العرضية أو الطريقة المستعرضة. وتقوم هذه الطريقة على أساس دراسة عدد من المظاهم السلوكية لدى مجموعات من الأطفال في سن 4 سنوات وهكذا. وذلك بدلًا من تبع النمو الجسيمي في عينة واحدة فقط. ومما يؤثر في نتائج هذه الطريقة عدم التكافؤ بين مجموعات

الأطفال في الذكاء أو في المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرهم. وقد يؤدي عدم التكافؤ بين المجموعات إلى أن تعزى التغيرات الملحوظة في النمو الجسمي مثلاً إلى هذه العوامل بدلاً من أن تعزى إلى اختلاف الأعمار. وتميز الطريقة المستعرضة بملحوظتها لعوامل نمو أقل من الطريقة الطولية ولكنها تتضمن عينات كبيرة الحجم. (فؤاد البهري السيد 1979).

ثانياً - المنهج التجاري:

يقوم هذا المنهج على تحديد المتغيرات المستقلة المراد دراسته تأثيرها، وضبط العوامل المتدخلة، ثم دراسة أثر التغيير الحادث في المتغير المستقل على التغير التابع، فمثلاً لتوضيح استخدام هذا المنهج في دراسة النمو العقلي للأطفال يكون المتغير المستقل - فرضًا - هو كمية التنببيات المختلفة. ويكون التغيير التابع هو النمو العقلي، والمتغيرات المتدخلة جنس الأولاد ومستواهم الاقتصادي الاجتماعي. ومن الطرق المستخدمة في هذا الصدد:

(أ) طريقة التقليل من التنببيات:

تستهدف هذه الطريقة دراسة الحرمان من المنبنيات على نمو بعض المظاهر، وكمثال لذلك الدراسة التي تم فيها حرمان أحد توأمين من المنبنيات الاجتماعية المختلفة. وذلك بوضعه في حجرة بمفرده لا يرى غير شخص واحد فقط هو القائم على رعايته وكان هذا الشخص لا يبتسם ولا يتكلم. وذلك بعكس القوم الآخر الذي كان يحيا حياة عادية ويتفاعل مع الآخرين.

(ب) طريقة التوائم المتماثلة:

تستخدم هذه الطريقة لثبت أثر الوراثة أي تأثير واحداً على التوأمين المتماثلة تنشأ من انقسام البويضة الملتحمة إلى قسمين ويكون كل قسم تواماً مستقلاً. ومن

الدراسات في هذا الصدد دراسة أثر تعرض التوائم المتماثلة لبيئات ثقافية مختلفة على الذكاء. وهذه الطريقة تواجهها صعوبة ومشكلة قلة عدد القوائم المتماثلة.

(ج) دراسة الحالات الشاذة:

الحالات الشاذة هي تجارب طبيعية حدثت دون تدخل تجريبي من المجرب، من هذه الدراسات دراسة البلوغ المبكر أو المتأخر وأثره على بعض المظاهر السلوكية. ودراسة النمو الاجتماعي أو الجسمي للأطفال المولودين قبل الميلاد.

ثالثاًـ المنهج الارتباطي:

يصل بعض الباحثين إلى اعتبار الطريقة الارتباطية منهاجاً خاصاً من مناهج الدراسة في علم نفس النمو، هذا بالرغم من أن الارتباط ليس منهاجاً إحصائياً يستخدم للكشف عن العلاقات بين الظواهر سواء استخدم الباحث المنهج الوصفي المعياري أو المنهج التجاري. وتقوم هذه الطريقة على أساس تبيان العلاقة بين مظاهر النمو كدراسة العلاقة بين النضج الاجتماعي والذكاء. إلا أن وجود ارتباط بين متغيرين لا يعني وجود السببية بينهما، فارتباط الاجتماعي بالذكاء ارتباطاً عالياً لا يعني أن أحدهما سبب للآخر.

أخيراًـ يمكن إدراك الفروق بين المناهج الثلاثة المستخدمة في دراسة النمو أدرس الجدول الآتي:

أنواع المناهج			المتطلبات الأساسية للمنهج
الوصفي المعياري التجريبي الارتباطي			
+	+	+	جمع البيانات
			بطريقة مقننة
			تسجيل البيانات
+	+	+	في الحال
+	+	+	بموضوعية
+	+	+	درجات ثبات عالية
			تحليل البيانات
+	+	+	إحصائياً
			التصميم التجريبي للبحث
+	+	+	مجموعة من الأفراد
+	+		متغيرين
			متغير مستقل واحد
			مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة
+	+	+	إمكانية تعميم النتائج

جدول (4)

المقارنة بين المناهج التي يستخدمها علم نفس النمو (زار العاثي 1980).

بعض الوسائل المستخدمة في دراسة النمو:

- **الملاحظة:** من أهم وسائل جمع البيانات عن النمو إلا أن لها شروطاً متعددة يجب مراعاتها حتى تتمد الباحث بالبيانات المطلوبة، فيجب على الباحث أن يكون على دراية واسعة بالسلوك الممداد ملاحظته، وأن يستخدم بطاقة خاصة للتسجيل المباشر أثناء الملاحظة، وأن يلتزم ب موضوعية في جمعه للبيانات فلا يؤكّل أو يفسّر البيانات مباشرة بل يسجلها كما هي.

- 2 الاختبارات السيكولوجية: تقيس الاختبارات النفسية جوانب السلوك المختلفة سواء أكانت معرفية أو وجدانية أو حركية، فباختبارات الذكاء يمكن دراسة نمو القدرة العقلية العامة وباختبارات التكيف يمكن معرفة مدى سيطرة الطفل على حركاته.
- 3 تحليل المذكرات الخاصة: تصلح هذه الوسيلة لدراسة الارقاء النفسي للمراهقين خصوصاً، ذلك لأنهم يميلون إلى كتابة مذكرات خاصة بهم.
- 4 المقابلة: حيث منظم هادف بين الفاحص والطفل. وفيها يحاول الباحث استشارة الطفل للحديث عن موضوع معين يراد دراسته مثل دراسة مفاهيم الزمان والمكان والسببية.

بعض من نظريات النمو:

النظريات ما هي إلا وجهات نظر مختلفة تحاول تفسير النمو على نحو يساعد على فهمه والتنبؤ به وتوجيهه الوجهة الصحيحة. بعبارة أخرى فإن دراسة نظريات النمو تسهم في تحقيق أهداف علم النفس في مجال النمو من أهم النظريات:

أولاً- نظرية التحليل النفسي:

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أقدم وأول النظريات التي حاولت تفسير النمو. ترى هذه النظرية أن النمو يتكون من مكونات دينامية تابعة بنائية وأن نمو محكماؤ بأحداث سيكولوجية داخلية ولذلك يكون الإنسان سلبياً أثناء عملية النمو.

فأما المكون الدينامي للنمو فيتمثل في تأكيد فرويد على وجود غريزتين أساسيتين هما غريزتا الهدم والبناء اللتين يولد الإنسان مزوداً بهما. وهاتان الغريزان في صراع لا شعوري دائم، وما النمو إلا محاولة للحد من هذا الصراع وللتحكم في آثاره.

وأما المكون التابعى فيتمثل فى تأكيد فرويد أن النمو النفسي للفرد يمر بمراحل هي:

- 1 المرحلة الفمية: تستغرق ألم 16 شهراً الأولى من حياة الفرد ويكون الفم هو مصدر اللذة.
 - 2 المرحلة الشرجية: وتستمر حتى نهاية العام الثاني ويكون الشرح هو مصدر اللذة.
 - 3 المرحلة القضيبية: وتستمر حتى نهاية الرابعة من العمر ويكون القضيب هو مصدر اللذة.
 - 4 مرحلة الكمون: وتستمر حتى بداية المراهقة ويكون اهتمام الأولاد منصبأً على اكتساب المهارات الاجتماعية أكثر من اهتمامهم بمعرفة المزيد عن أنفسهم.
 - 5 المرحلة التناسلية: وينتوجه فيها الفرد إلى الإنجاب وإلى تكوين الأسرة.

أما المكون البنياني في النمو فيظهر في تصور فرويد للجهاز النفسي على أنه مكون من ثلاثة أبنية تمثل ثلاثة قوى مختلفة.

ال فهو: يمثل الرغبات وال حاجات البيولوجية و حكمه مبدأ اللذة ويسعى للإشباع الفوري المباشر.

الأنا الأعلى: وينمو فيما بعد ويغدو القوى النابعة من الأوامر والنواحي الاجتماعية والأخلاقية التي تتحث الفرد وتتساعد على السيطرة على الدفعات الصادرة من الهوى.

الأنماط وهو الوسيط بين الأنماط الأعلى والمهن ويمثل قوى الواقع ويُسعى الأنماط دائمةً إلى إشباع حاجات الفرد بطريقة واقعية.

ثانياً- النظرية السلوكية:

ترى السلوكية أن النمو نتاج للمؤثرات البيئية التي يتعرض لها الفرد. أي أن النمو ليس محفوظاً بقوى نفسية داخلية كما يرى أنصار التحليل النفسي. كذلك إذ كان التحليل النفسي يرى أن النمو يسير في مراحل معينة فإن السلوكية ترى أن النمو نتاج لعملية التعليم. فالتعليم يكتسب الإنسان العديد من الخبرات التي تنتظم في أشكال مختلفة تؤدي إلى اختلاف سلوك الأفراد. وإن هذا التعلم يكون بتدعم الاستجابات الناجحة (راجع فصل التعلم الجزء الخاص بالتعلم بالارتباط الشرطي الإجرائي) أو بالتقليد والمحاكاة أثناء تفاعل الكائن الحي مع البيئة تفاعلاً إيجاباً (كما يرى أنصار الاتجاه السلوكى المعروف باسم «التعلم الاجتماعي»).

ثالثاً- النظرية المعرفية:

إذا كانت نظرية التحليل النفسي وبعض أشباع السلوكية قد أشاروا إلى سلبية الكائن أثناء عملية النمو فإن النظرية المعرفية على العكس تؤكد إيجابية الكائن. ترى هذه النظرية أن النمو هو عملية تكوين بناء جديد من عناصر مختلفة، ويتميز هذا البناء بأنه مختلف وأنه أكبر مما سبق وجوده من أبنية وعناصر.

يرى بياجية أن الإنسان يولد وهو مزود بعدة أبنية وهي أفعال منعكسة بسيطة مثل الامتصاص والقبض على الأشياء. تلك الأبنية تتغير نتيجة للنمو العضوي وللتفاعل مع متطلبات البيئة المتعددة. فلو كان الطفل مفهوماً عن أن كل حيوان له أربعة أرجل وله فراء يسمى كلباً، فإنه أثناء تفاعله مع البيئة يعدل من هذا المفهوم بناء على ما يكتسبه من خبرات جديدة، وبذلك يتحقق النمو. فالنمو عملية تفاعل مستمرة بين الفرد والبيئة لكي يتكيف الفرد مع متطلبات البيئة المتعددة.

يرى بياجية أن الفرد أثناء نموه يمر بمراحل متعددة هي:

- 1 الحسية الحركية: وتستمر هذه المرحلة خلال العامين الأولين وفيها يحاول الطفل اكتساب المهارات وأن يتعلم كيف يوفق بين المعلومات التي يحصل عليها باستخدامه لحواسه المختلفة. كذلك فإنه نتيجة لتفاعل الطفل مع البيئة يكون أنماطاً أو صوراً داخلية للسلوك.
- 2 ما قبل العمليات العقلية (التفكير الرمزي): وتستمر ما بين 7-2 سنوات وتميز بأن الطفل يتوجه أثناءها نحو تبسيط تفكيره. فحتى الرابعة لا يكون تفكير الطفل منطقياً ولكنه في أثناء لعبه الحر يكون أكثر معقولة. ويكون متمركزاً حول ذاته عن أن يرى وجهات نظر الآخرين. وفيما بين الرابعة وال سابعة يصبح الطفل أكثر فهماً، كما يستطيع تكوين الفئات التي يستخدمها في تصنيف الأشياء.
- 3 العمليات الحسية والعينانية: وتستمر ما بين 11-7 سنة ويستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يفكر تفكيراً شبيهاً بتفكير الراشد إلا أنه يكون تفكيراً محسوساً غير محدود. وبالتالي التفاعل الاجتماعي مع الآخرين يتحرر الطفل من التمركز حول الذات ويببدأ في اعتبار وجهات نظر الآخرين. أي يبدأ في التمييز بين ذاته والعالم الخارجي، وفي إدراك العالم بشكل موضوعي.
- 4 العمليات الشكلية: ومتداً ما بين 15-11 سنة ويصبح فيها تفكير المراهق أكثر منطقية كما يفهم معنى السببية كما يستطيع أن يفكراً علمياً. (عبد الرحمن كاظم 1982).

أهم العوامل المؤثرة على النمو:

1- النمو والنضج والتدریب:

لا تظهر كل خصائص الأفراد الوراثية واضحة بعد الميلاد مباشرة ذلك لأن بعض منها يتوقف ظهوره على النضج. فالخصائص الجنسية الثانوية كتغير الصوت

في فترة المراهقة لا تظهر إلا بعد البلوغ وهذا معناه أنها لا تتوقف على العوامل الوراثية فقط، بل وعلى النضج أيضاً. ويقصد بالنضج ازدياد حجم الكائن أو أعضائه نتيجة للتغيرات الفسيولوجية.

وهنا يثار التساؤل عما إذا كان ظهور بعض الخصائص راجعاً إلى النضج أم كليهما؟ للإجابة على هذا التساؤل أجريت تجارب متعددة. مثلاً استطاع كارميكل تحدير مجموعة من (أبو ذئبية) قبل أن تبدأ السباحة، وبالتالي فإنها لم تلتقط أي تدريب ولكن بعد إزالة المخدر عنها في السن المناسب استطاعت السباحة بعد فترة بسيطة وأصبحت ماهرة مثل المجموعة التي لم تختبر. هذه التجربة تبين أهمية عامل النضج في ظهور بعض الخصائص الوراثية.

ولكن ما أثر التدريب في اكتساب المهارة؟ مما يؤكد أهمية عامل التدريب في الوقت المناسب في اكتساب المهارات الدراسات التي أجريت عن أثر الحرمان من التدريب على النمو. فقد أجريت دراسة في إيران على أطفال بعض الملاجئ الذين لا يلقون عناية أو تدريباً كافياً لتعلم المشي. إذ كانوا يتذكرون نائمين على ظهورهم لفترات طويلة. بينت الدراسة تأخر سن بدأ المشي هؤلاء الأطفال مما يدل على أن الحرمان من التدريب قد أخر اكتساب المهارة.

ولكن هل للتدريب المبكر أثره في اكتساب المهارة؟ أجريت تجربة على التوائم المتماثلة تم فيها تدريب أحد التوائم الآخر. وبعد أن أنهى الأول صعود السلالم ترك الثاني ليصعد السلالم وفي هذا الوقت كان قد بلغ مستوى النضج المناسب لاكتساب هذه المهارة. بينت التجربة أن التدريب المبكر قد يسرع من إتقان المهارة أما إذا بدأ التدريب عند الطفل مستوى النضج المناسب لاكتساب المهارة فإن اكتسابه لها يكون أسرع ويكون تقدمه أيضاً أسرع.

يتضح مما سبق أهمية التفاعل بين النضج والتدريب في اكتساب المهارات والتعجيل بها. ومما يوضح التفاعل ويزد خصائصه ما يلي:

- 1 لو كان اكتساب المهارات وتحقيق النمو قاصراً على تأثير النضج فقط لتشابه جميع الأفراد في الصورة النهائية للنمو وفي درجة مهاراتهم، أي أن هذا التفاعل هو الذي يصبح على الفرد فردية.
- 2 لا يمكن أن ينمو الشخص إلى ما لا نهاية لأن نموه محدود باستعداداته الموروثة ويكون التدريب هو تهيئة أفضل الفرص التي تساعده على إظهار هذه الاستعدادات وتنميتها. فإذا كان الشخص قد ورث استعداداً موسيقياً عالياً فإن التدريب يظهره ويشحذه ونقص التدريب يخمد هذه ويفته.
- 3 إن فعالية التدريب تتوقف على توقيته فالطفل لا يمكنه أن يتعلم إذ لم يكن قادراً على التعلم، أي أن الطفل لا يمكنه أن يتعلم إلا إذا كان قد بلغ مستوى النضج العضوي والعقلي المناسب. بل وأيضاً فإن الطفل يفقد اهتمامه بما يتعلمه إذا كان أقل من مستوى نضجه. وأخيراً فإذا كان الطفل قادراً على التعلم ولكن حيل بينه وبين اكتساب الخبرة التعليمية فإن اهتمامه بالتعلم يضعف ويذبل.

العوامل المؤثرة على النمو والتبنيات لها:

أجريت دراسات متعددة حول تأثير التبنييات المختلفة على النمو ويمكن تقسيم هذه الدراسات إلى نوعين:

-1 الحرمان من التبنييات:

أجريت دراسات تجريبية على حيوانات ربيت في بيئات محرومة من التبنييات المختلفة مثل تربيتها في الظلام. بينت الدراسات أن هذه الحيوانات عندما

كترت كانت تعاني من اضطراب في أدائها الحسي مثل قدرتها على الإبصار وفي قدرتها على التعلم. وتشبه هذه التجارب ما لوحظ على عميان أبصروا بعد فترة طويلة من كف البصر، إذ لوحظ وجود اضطراب في قدراتهم على الإبصار والتمييز بين الأشكال، وذلك نتيجة لحرمانهم السابق من إدراك المثيرات البصرية والتدريب على الطرق المناسبة للاستجابة لها.

ومن الدراسات التي تبين أثر الحرمان من التنبهات على النمو تلك الدراسات التي أجريت على الأطفال الذين عثر عليهم في الغابات وربوا أنفسهم أو ربتهم حيوانات كالذئاب والخنازير. بینت تلك الدراسات أن هؤلاء الأطفال كانوا بكمٍ ويسرون على أربع وكانت حواس السمع والشم والبصر- لديهم حادة كالحيوانات. ولم يلاحظ عليهم سلوك البكاء أو الضحك أو الشعور بالخجل من العرى أو الشعور الجماعي نحو الإنسان، بل كانوا يتحاشون بني الإنسان. كما كانت توزعهم القدرة على الانتباھ لما يحيط بهم إلا بالنسبة لما تشبع حاجاتهم مثل سقوط ثمرة فاكهة على الأرض. وكان هؤلاء الأطفال عاجزين عن القيام بغالبية العمليات العقلية الازمة المتعلم كالتذكر والحكم والاستدلال والتقليد، هذا بالإضافة إلى أنهم كانوا محدودين في تفكيرهم.

كذلك أثبتت الدراسات التي أجريت على أطفال ربوا في الملاجن أو في مستشفيات أنهما كانوا أقل من نظرائهم الذين ربوا في أسر بديلة، فلقد تفوق أطفال الأسر البديلة في الذكاء والنمو الغوي والنمو الجسمي وغير ذلك. (أحمد عزت راجح 1970).

مما سبق يتضح الأثر السلبي للحرمان من التنبهات على النمو. هذا ويجب ملاحظة أن تأثير الحرمان يكون أكبر إذا كان مبكراً أي كلما كان الطفل صغير السن ويكون أقل كلما كان الطفل كبيراً.

2- البيئات الغنية بالمبادرات:

وضعت بعض الحيوانات في أماكن بها كثير من اللعب والأدوات والأجهزة لفترة من الزمن. بلاحظتها تبين تحسن كثير من مظاهرها السلوكية مثل قدرتها على التعلم والتمييز بين الأشياء.

كذلك بنت الدراسات أن البيئة الغنية بالمبادرات تؤدي إلى تحسن قدرات الأطفال الذين سبق تربيتهم في ملاجئ مزدحمة. ففي دراسة مقارنة بين مجموعتين من أطفال الملاجئ نقلت إحدى المجموعات قبل سن الثالثة للإقامة مع أسر بديلة ترعاهم بينما تركت المجموعة الأخرى بالملجأ كما هي. بمتابعة المجموعتين حتى الرشد تبين تزايد ذكاء مجموعة الأسر البديلة عن المجموعة التي ظلت في الملجأ كذلك استطاع أفراد مجموعة الأسر البديلة الاعتماد على أنفسهم والاستقلال عن أسرهم اقتصادياً واجتماعياً بينما ظل غالبية مجموعة الملجأ معتمدين على الحكومة والمساعدات.

ومن الدراسات التي تبين أن البيئات الغنية بالمبادرات على النمو الدراسات التي أجريت على التوأمين مابل وماري. فالتوأمان مابل وماري انفصلت أحدهما عن الأخرى من سن خمس شهور ورباهما أقاربها، عاشت مابل في جهة ريفية في إحدى المزارع وعاشت ماري في مدينة صغيرة تعمل كاتبة في الصباح وتدرس الموسيقى في المساء. حصلت مابل على تعليم أولي بمدرسة ريفية وحصلت ماري على دراسة كاملة حتى المستوى العالي بمدرسة ممتازة بالمدينة. بنت الدراسة اختلاف التوأميين في الصفات الجسمية والعقلية والاجتماعية. فمن الناحية الجسمية كانت مابل قوية وفي صحة تامة، بينما كانت ماري نحيفة رقيقة وحالتها الصحية ضعيفة ووجد فارق في

الذكاء في صالح ماري فقد كانت نسبة ذكائها بمقاييس استانفورد بينيه 106 في مقابل 89 لتوأمها، كانت مابل الريفية تميل إلى الاستقرار الانفعالي بينما كانت ماري تقلق لأية أسباب.

كما بيّنت الدراسات والابحاث تحسن نسب ذكاء الأطفال الذين يعيشون في أسر غنية متحضرة ونقص نسب ذكاء أطفال الأسر الفقيرة الملعونة إذا عاشوا مع أسرهم، وزيادة نسب ذكاء أطفال الأسر الفقيرة إذا عزلوا عن أسرهم وألحقوا بأسر غنية أو بدور للحضانة.

وعلى هذا يمكن أن نستنتج أن البيئات الغنية بالمؤشرات تؤدي إلى تحسن كثير من مظاهر السلوك وخاصة العقلي إلا أنه لكي تؤدي تلك المؤشرات إلى إحداث تغيير دائم في سلوك الأفراد لا بد وأن تكون كثيرة وممتدة ومدد طويلة.

والآن نتساءل كيف يمكن تفسير الحرمان من التنبهات (أو العكس) على النمو؟
يمكن إجمال ما أسفرت عنه الدراسات في الآتي:

- 1 إن الحرمان من الألم أو من شخصية رئيسية في حياة الطفل يؤدي إلى نقص ما يتعرض له الطفل من مؤشرات لمسية وسمعية وحركية مما يؤثر على حساسية الجهاز العصبي بصفة عامة للمؤشرات، أو على حجم المخ، أو على درجة تعقيد وظائف الهيبوثلاثموس أو قد يؤدي إلى خلل الأعصاب الموردة التي تحمل آثار التنبه إلى المراكز العصبية مما يؤثر على نشاطها وبالتالي على النمو.
- 2 إن تعرض الطفل لمثيرات متعددة في الصغر يساعد على نقص مستوى شدة الاستجابة الانفعالية للمثيرات الجديدة التي يواجهها عندما يكبر، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين الأداء السيكولوجي للشخص عند مواجهة المواقف الجديدة.

-3 إن تعرض الطفل لمثيرات متعددة في الصغر أو معيشته في بيئة غنيةالمثيرات يؤدي إلى تحسن قدرته على التعلم، وذلك لأنه كلما زاد عدد المثيرات زادت خبرات الطفل ونقص تهيبه عند التعرض للمثيرات الجديدة. (زهران حامد 1978).

3- الوراثة والعوامل الأخرى:

تلعب الوراثة دوراً كبيراً في إظهار الفروق بين الأنواع المختلفة من الكائنات وفي تحديد البنية الجسمية والعقلية والوجدانية لكل نوع وبالتالي في الخصائص السلوكية لكل منهم، ولكن من الملاحظ وجود مروق بين أفراد النوع الواحد كإنسان مثلاً فهل ترجع هذه الفروق إلى الوراثة أم البيئة أم كليهما.

ترجع الفروق الفردية في جزء منها إلى الوراثة، إذ تنتقل الخصائص الوراثية من الآباء للأبناء عن طريق الكروموسومات وعددها 23 من كل من الأب والأم، ومن تزاوج الجينات التي تحملها الكروموسومات تظهر الفروق الفردية. يستثنى من ذلك التوائم المتماثلة لأنها تنتج من انقسام بويضة واحدة ملقحة بحيوان منوي واحد. ويؤدي هذا إلى أن تكون التوائم المتماثلة أكثر تشابهاً في خصائصها الوراثية من التوائم الأخوية الناتجة من بويضتين مستقلتين كل منها ملقحة بحيوان منوي مختلف.

ومما يؤدي إلى زيادة الفروق الفردية وهو جينات مسيطرة وجينات متنتجية فمثلاً جينات لون العين البني أكثر سيطرة من اللون الأزرق وهذا معناه أنه إذا اتحد جين لللون الأزرق مع جين آخر لللون الأزرق فإن لون عين الطفل يكون أزرق. وعلى هذا فإن الخصائص الملاحظة الواضحة للطفل لا تعدد دليلاً أو قريباً أو علامة على البنية الجينية الكامنة.

وَمِنْ عوامل أخرى تعتبر مسؤولة عن الفروق بين الأفراد وهي العوامل التي تؤثر على الجنين في البيئة الرحيمة وقت تخصيب البويضة وحتى الميلاد ويطلق عليها مجموعة العوامل الولادية، من هذه العوامل تغذية الأم أثناء الحمل، الأمراض التي تصاب بها الأم وكذلك اضطرابها الانفعالي، وفي هذا الصدد أجريت تجربة على مجموعتين من الفئران تعرضت المجموعة التجريبية لواقف مثيرة للتوتر والقلق قبل وأثناء الحمل، أما المجموعة الضابطة فلم تتعرض لهذه المواقف. بيّنت التجربة أن أبناء أمهات المجموعة التجريبية كانوا أكثر انفعالية من أبناء أمهات المجموعة الضابطة.

هذا ويجب ملاحظة أن العوامل الولادية تعتبر بيئية، وعلى هذا يمكن القول بأن وجود الفروق الفردية وظهورها يرجع إلى تفاعل الوراثة مع البيئة.

هل تعتبر بعض السمات والخصائص وراثية؟

بيّنت الدراسات أن للوراثة دوراً هاماً في العديد من الخصائص الجسمية مثل لون العين ونوع الشعر. ولكن ما هو دور الوراثة في الجوانب النفسية للفرد مثل مستوى الذكاء ودرجة الانفعالية واحتمال الإصابة بمرض العقلي والنفسي؟

الذكاء:

أجريت تجربة على مجموعتين من الفئران، المجموعة الأولى هي المجموعة التي أتقنت السير في المتأهله وأطلق عليها اسم المجموعة الذكية، أما المجموعة الثانية فهي التي أخفقت في تعلم السير في المتأهله وأطلق عليها المجموعة الغبية، بمراوجة الذكور والإإناث داخل كل مجموعة أمكن بعدد تسعة أجیال - الحصول على فئران ذكية من المجموعة الأولى أتقنت السير في المتأهله بسرعة بعكس الفئران الغبية في المجموعة الثانية.

من هذه التجربة يمكن استنتاج أن الوراثة تلعب دوراً في مستوى ذكاء بعض الحيوانات، ولقد تأكّدت النتيجة السابقة بالنسبة للإنسان أيضاً، فذكاء الأبناء أقرب إلى ذكاء آبائهم، وذكاء التوائم المتماثلة متقارب بصورة أكثر من ذكاء التوائم الأخوية، وذكاء التوائم الأخوية أكثر تقارباً من ذكاء الأخوة الأشقاء.

من الدراسات التي ثبتت الدور النسبي للوراثة في الذكاء الدراسة التي أجراها على عائلة الكاليساك. تزوج مارتن بسيدين أحدهما متخلفة عقلياً والثانية ذكية عريقة النسب. بتتبع أولاد وأحفاد السيدتين تبين أن 30% تقريباً من أولاد السيدة المتخلفة عقلياً كانوا ضعاف العقول وأن 5% كانوا من مستوى ذكاء عادي وأن 65% تقريباً كان مشكوكاً في درجة ذكائهم. وأما بتتبع أولاد وأحفاد السيدة الذكية تبين أن 23% تقريباً كانوا يعانون من تخلف عقلي وأن 15% تقريباً كانوا متوسطي الذكاء وأن تقريباً كان مشكوكاً في ذكائهم أما 12% فلم يكن متوفراً عنهم أية معلومات. (أحمد عبد العزيز سلامة 1970).

النتيجة العامة التي يمكن استنتاجها إذن هي أن للوراثة دورها في مستوى ذكاء الأفراد، إلا أن هذا لا يعني إغفال أثر الخبرة أو البيئة وإنما بين أحفاد السيدة الذكية 23% من المتخلفين عقلياً وبين أحفاد السيدة المتخلفة عقلياً 65% من الأبناء مشكوك في نسبة ذكائهم.

الانفعالية:

بيّنت الدراسات التي أجريت على الحيوانات إن الانفعالية يمكن وراثتها ففي دراسة أجريت على الفئران كان التعريف الإجرامي للانفعالية أنها زيادة عدد مرات التبول والتبرز نتيجة للتعرض لمثير مؤمّم. أمكن بالتجربة زيادة مستوى الانفعالية لدى مجموعتين الأولى مرنفعة والثانية منخفضة الانفعالية، بمزاوجة الذكور والإإناث داخل كل مجموعة على حدة أمكن تبيّن أن الانفعالية يمكن وراثتها إذ انتقلت إلى الأجيال التالية.

ولقد أجريت دراسة أخرى أجراها هول وكلاين على 145 فأرًا من النوع الأبيض قسمها إلى مجموعتين تتكون المجموعة الأولى من فئران ذات استعداد انجعالي عال وتتكون المجموعة الثانية من فئران ذات استعداد منخفض بالموازنة بين الذكور والإثاث داخل كل مجموعة أمكن الحصول على مجموعتين الأولى ذات استعداد انجعالي عال هم أبناء المجموعة الأولى ومجموعة ذات استعداد انجعالي منخفض هم أبناء المجموعة الثانية بل ولم تغير درجة القابلية للتهيج الانفعالي حتى الجيل السابع.

وهناك دراسة أخرى أجريت على الكلاب بینت أن التهيجية أي القابلية العالية للتهيج يمكن وراثتها أيضًا.

بالنسبة للإنسان لا توجد أدلة كافية على وراثة الانفعالية. فلقد بینت الدراسات أن الإرث الفسيولوجية للانفعالية أي التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للانفعال تكون أكثر تشابهاً بين التوائم المتماثلة عنها بين التوائم الأخوية أو الأشقاء.

المرض العقلي:

لقد حظيت وراثة الفصام بالكثير من الدراسة وأسفرت الدراسات عن أن الإصابة بالفصام بين التوائم المتماثلة تتراوح ما بين صفر - 88 وبين التوائم الأخوية ما بين صفر - 33 إذا كان التوأمان من نفس الجنس وما بين صفر - 11 إذا كان التوأمان مختلفي الجنس. من هذه الدراسات يمكن استنتاج إمكانية وراثة الفصام. إلا أن هذا لا يعني إنكار دور البيئة وتفاعلها معاً في الإصابة به.

المرض النفسي:

بينت إحدى الدراسات أن نسبة الإصابة بالعصاب بين التوائم المتماثلة هي 53% أما بين التوائم الأخوية فكانت 25% وفي دراسة أخرى قورن فيها بين 34 من التوائم المتماثلة و34 من التوائم الأخوية وبين إمكانية وراثة القلق، والاكتئاب والوسواس ولكن لم تثبت تلك الإمكانية الوراثية بالنسبة للهستيريا وتوهم المرض.

الوراثة والفروق الجنسية:

لا تقتصر الفروق بين الجنسين على الإنسان فقط بل تتعداه إلى أنواع مختلفة من السلسلة الحيوانية. فلقد بنت الدراسات وجود فروق بين ذكور وإناث القرود منذ الشهر الثاني في مظاهر السلوك الجنسي وفي مظاهر السلوك الاجتماعي. فلقد كان إظهار الذكور لمظاهر السلوك الجنسي- مبكراً ومتكرراً عن إظهار الإناث له. كما كان الذكور أكثر عدوانية وتهديداً لسائر القرود من الإناث.

للفرق بين الجنسين من بنى البشر- مجالات متعددة منها الفروق في النواحي الجسمية الفسيولوجية فلقد بنت الدراسات أن الذكور عادة أقوى وأضخم من الإناث. فالذكور أطول من النساء بمقدار 6% تقريباً وأثقل وزناً بمقدار 20% مع قوة عضلية تفوق النساء. وتشير هذه القوة العضلية من الميلاد، فالطفل الذكر يرفع رأسه أعلى من مستوى رفع الأنثى لرأسها ويكون ذلك لفترة زمنية أطول.

ومن مجالات الفروق بين الجنسين تفوق الذكور في الأعمال التي تحتاج إلى تحليل وتفكير منطقي مستمر لفترة زمنية مثل عد المكعبات والسير في المتابهة بينما تتفوق الإناث في الأعمال التي تحتاج إلى مزيد من تركيز الانتباه لتفاصيل أو للتغيرات التي تحدث في الميراث مثل مراجعة الأرقام. ولهذه الفروق أثرها في زيادة سرعة قراءة الإناث للمادة المكتوبة عن الذكور ويستر ذلك حتى مستوى الجامعة. كذلك بنت الدراسات التي تناولت استجابة الذكور والإناث للميراث والعوامل البيئية فروقاً بين الجنسين في الانفتاح للخبرات الجديدة أي المرونة في تعديل وتغيير المفاهيم والقواعد والمعلومات السابق اكتسابها بناء على ما يستجد من خبرات.

بينت الدراسات أن الذكور الذين كانوا أكثر انفتاحاً للخبرات كانوا أكثر انفتاحاً للخبرات كانوا أكثر استجابة للخبرات التابعة من داخل الفرد أما الإناث اللائي كن

أكثر افتاحاً للخبرات فقد كان أكبر استجابة للخبرات المستمدبة من خارج الفرد، مما قد يترتب عليه أن الذكور الأكثر افتاحاً للخبرة يكونون أكثر انطوائية بعكس الإناث إذ يكن أكثر انساطية.

أما عن الفروق بين الجنسين على الآخر في القدرة العقلية العامة (الذكاء) أو في القدرات العقلية المختلفة فلقد بينت الدراسات تفوق الإناث في الأداء على الاختبارات التي تتطلب مهارات لفظية أو تذكر بعض الخبرات السابقة. بينما تفوق الذكور في الأداء على الاختبارات التي تتطلب التعامل بالأرقام والأعداد أو التي تحتاج إلى إدراك للعلاقات المكانية. كذلك بينت الدراسات زيادة سرعة نمو الإناث اللغوي وفي اكتساب الحصيلة اللغوية. بينما كان الذكور أكثر تفوقاً وسرعة في القدرة على الاستدلال والقدرات المكانية.

أما الفروق بين الجنسين في القدرات الابتكارية فلقد بينت الدراسات تفوق الذكور في الابتكارية في مجالات الفن وفي إنتاج الأفكار الجديدة في إدخال التعديلات على الأشياء القديمة وتطويرها. بينما تفوقت الإناث في الطلاقة وهي القدرة على إصدار أكبر عدد من الأفكار في فترة زمنية معينة.

عرضنا فيما سبق لبعض الفروق بين الجنسين في المجالات المتعددة وبقيت الإجابة عن السؤال التالي: ما هي العوامل التي أدت إلى وجود هذه الفروق والتي تسهم في إبرازها؟

بيّنت الدراسات أن هذه الفروق قد ترجع إلى عوامل فسيولوجي وراثية أو عوامل اجتماعية وإلى التفاعل بينها. فأما عن العوامل الفسيولوجية فالنساء تكون عمليات التحول الغذائي البنائية عندهن أعلى من الرجال. أما الرجال فإن عمليات الهدم أو الانحلال أو الانتفاخ الغذائي لديهم تكون أعلى وذلك لأن الرجال يكونون أكثر نشاطاً وحيوية وتكون دقات قلوبهم أقوى من النساء. ومن العوامل

الفيسيولوجية أيضاً اختلاف الخصائص الفيسيولوجية للجهاز العصبي لدى الجنسين فمخ الرجال يتميز تشرحياً بالبساطة وبانتظام التجاعيد وباختلاف نسب تركيز بعض الأحماض عنها لدى النساء.

أما العوامل الاجتماعية فتمثل في العروق والاختلافات الثقافية وفي التوقعات المختلفة من الجنسين التي تعكسها عملية التنشئة الاجتماعية. فلقد بينت الدراسات أن الرجال والنساء في قبيلة الأرابيش يتميزون بالتعاون والرقة والتسامح والمسايدة والاهتمام بسعادة الآخرين، بينما يتميز الرجال والنساء في قبيلة المندجمور بالقسوة والعدوانية والتنافس والشك. وبينما تميز نساء قبيلة التشامبولي بالعدوانية وبالاضطلاع بالدور الاجتماعي المحدد للرجال في مجتمعنا وبالطبع العملي للسلوك فقد تميز الرجال بالرقابة والوداعة والحياء والرشاقة والاعتماد على النساء. (الزويعي عبد الجليل 1988).

مما سبق يمكن القول بأن الفروق بين الجنسين لا ترجع إلى عامل دون آخر بل ترجع للتفاعل بين العوامل الفيسيولوجية الوراثية والاجتماعية معاً. فالفارق الفيسيولوجي تحدد الاستعدادات الكامنة لدى الأفراد من الجنسين وتكون العوامل الاجتماعية مسؤولة عن إظهار هذه الاستعدادات بشكل معين دون آخر يتلاءم وتوقعات كل ثقافة.

الفصل الرابع

سيكولوجية التعلم ونظرياته

يحتوي الفصل على:

تعريف التعلم.

الدراسة العلمية للتعلم.

أنواع التعلم.

نظريات التعلم (1- الاشتراط الكلاسيكي).

نظريات التعلم (2- الاشتراط الاجرائي).

التعلم بالاكتشاف.

تعليق على نظريات التعلم.

شروط التعلم.

الفصل الرابع

سيكولوجية التعلم ونظرياته

ما هو التعلم؟

يلعب التعلم دوراً بالغ الأهمية في تحديد سلوك الكائنات الحية المختلفة. يساعد التعلم الكائنات على اكتساب بعض المظاهر السلوكية كالقفز والجري والتفكير وحل المشكلات بطرق مختلفة والميل نحو أمر أو موضوعات معينة بدرجات متفاوتة. ويساعد التعلم الكائنات على تعديل أساليبها السلوكية بما يحقق لها البقاء والاستمرار في الحياة. فلكل حيوان أسلوبه في الدفاع عن نفسه الذي يتلام مع بيئته والذي يعد له أثاء نموه ويعده تبعاً لما يطرأ على تلك البيئة من تغيرات.

يعني التعلم من وجهة نظر علماء النفس معاني أوسع بكثير من معناه في اللغة الدارجة وفي نظر الشخص العادي. فهو بنظر العلماء لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود أو التعلم الذي يحتاج إلى دراسة ومجهود وتدريب متصل أو على تحصيل المعلومات وحدها دون غيرها من ضرب المكتسبات، بل يتضمن التعلم كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعان وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات حركية وغير حركية، سواء حصل هذا التعلم بطريقة متعمدة مقصودة أو بطريقة عارضة غير مقصودة. فالنشيد الذي أسمعه عدة مرات في أوقات مختلفة أحفظه دون أن يكون قدسي لسماعه هو الحفظ. وكذلك يتعلم الفرد كراهية نوع معين من الطعام لأن هذا الطعام ارتبط وجوده مع شيء مقزز.

بهذا المعنى يكون التعلم مرادفاً للاكتساب والتعود بأوسع مفاهيمها.

للتعلم تعريفات مختلفة ولكن أكثرها شيوعاً هو أن «التعلم تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب» يلاحظ على هذا التعريف:

- 1 أنه استبعد التغييرات الطارئة التي ترجع إلى عوامل عارضة، مثل التغييرات التي تحدث نتيجة للتعب والإجهاد أو نتيجة لتناول عقاقير وأدوية معينة إذ أنها لا تتمتع بدرجة من الدوام كما أنها لا ترجع إلى الممارسة والتدريب.
- 2 لا يمكن ملاحظة التعلم مباشرة بل يستدل عليه من ملاحظة وقياس جوانب السلوك المختلفة. فالخبرة والممارسة والتدريب تحدث تغييرات متعددة لدى الكائن الحي لا ندركها مباشرة بل نستدل عليها مثلاً من تغير سرعة السلوك أو نقص الأخطاء.
- 3 يحدث التعلم نتيجة للخبرة والممارسة والتدريب والخبرة هي كل ما يؤثر على سلوك الإنسان من خارجه ويؤدي به إلى الوعي بمثير أو منه خارجي أو حدث داخلي. والممارسة هي نوع من الخبرة المنتظمة نسبياً، أما التدريب أو التمرين فهو أكثر صور الخبرة تنظيماً ويتمثل في سلسلة منتظمة من المواقف (التعليمات، مناقشات، مراجعة، امتحانات) يتعرض لها الفرد.
- 4 إن التعلم لا يحدث في كل المظاهر السلوكية فالإرجاع العصبية والأفعال المنشورة التي يولدها الإنسان مزوداً بها لا تعتبر سلوكاً متعلماً. فكل الأفراد يستطيعون التنفس منذ ميلادهم وكذا يحركون جفونهم دون تعلم، ولكن يمكن تعديل بعض الأفعال المنشورة كما سيوضح في نظرية الارتباط الشرطي.
- 5 إن التعلم ليس قاصراً على الإنسان فكثير من الحيوانات يتعلم كيفية الحصول على الطعام بالقنص والصيد. وتؤدي الحيوانات السيرك الكثير من الحركات التي تتعلمتها، ليس هذا فحسب بل تعلمت الأميبا - وهي وحيدة الخلية - أن تختر ذرات النشا من بين ذرات الرمل التي قدمت إليها. فقد قدم المُجرب للأميبا النشا لتتغذى عليه حتى تعودت على ذلك النوع من الطعام. ثم قدم لها النشا بين ذرات الرمل ما سُمِّيَّ بـ"التمييز بينهما".

إلا انه يجب الإشارة الى أن تعلم الإنسان يختلف عن تعلم الحيوان. فقدرة الإنسان على التعلم تفوق قدرة الحيوان كما وكيفا. كذلك يعتمد الإنسان في تعلمها على اللغة وتنظيم مواقف التعلم. والدافع التي تحرك الإنسان للتعلم تختلف عن الدافع التي تحرك الحيوان. دوافع الحيوان غالباً ما تكون ذات طابع فسيولوجي أما دافع الإنسان فقد تكون فسيولوجية ولكنها اجتماعية أساساً كدوافع الكفاءة والمنافسة وال الحاجة والنجاح. (عبد المجيد نشواني 1987).

التعلم علم قائم:

التعلم كظاهرة سلوكية يشتراك فيها الإنسان والحيوان خضع للعديد من الدراسات والأبحاث. وذلك للوقوف على طبيعة. والعوامل المؤثرة فيه. وكيفية حدوثه وطرق قياسه وكيفية استمرار آثاره ونتائجها.

قامت هذه الدراسات على استخدام المنهج العلمي التجاري فيعد تحديد الباحث للمشكلة أو الظاهرة التي سيدرسها يضع عدداً من الفروض لتفسيرها، ثم يجر تجاربها على المجموعة التجريبية للتحقق من هذه الفروض مستخدماً في ذلك الآلات والأدوات المناسبة. وفي أثناء تجاربها يجمع بياناته التي يحللها ليتوصل إلى نتائج تؤيد أو ترفض فرضه.

والتجارب التي يقوم بها الباحث قد تكون داخل معامل النفس كما سيوضح أو داخل الفصول الدراسية مثل دراسة أثر التغذية المرجعية أي معرفة النتائج على أداء التلميذ في مادة معينة أو دراسة أثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل التلاميذ.

يستخدم الباحث في دراسته كلاً من الإنسان والحيوان. فدراسة الطرق التي يتم بها التعلم يستخدم الباحث الحيوانات أساساً. ولكن هذا لا يمنعه من استخدام الإنسان. ففي تجارب الارتباط الشرطي كان الاعتماد على الحيوانات أساساً، ولكن

دراسة مخاوف الإنسان وكيفية اكتسابها زادت هذه النظريات وضوحاً وإفادة للإنسان. وإن التعلم باعتباره تغييراً شبه دائم في السلوك لا يعني أنه تغير للأفضل فبعض التغيرات يكون للأفضل مثل تحسين وتطوير قدرة الفرد على الكتابة والقراءة وتعلم اللغة. وبعض التغيرات يكون للأسوأ مثل التعلم الخاطئ للكتابة على الآلة الكاتبة.

يشمل التعلم التغيرات التي تطرأ على الجانب المعرفي من السلوك كتعلمنا للمبادئ والمفاهيم المختلفة. كما يشمل التغيرات التي تطرأ على الجانب الحركي من السلوك كتعلم الطفل السباحة ولركوب الدراجة. وتعلم الراسد للكتابة على الآلة الكتابة والعزف على الآلات الموسيقية. ويشمل التعلم تغيرات وجданية كتعلمنا للانفعالات المختلفة، فلقد ولدنا جميعاً ونحن لا نخاف من أي شيء ثم تعلمنا بعد ذلك أن نخاف من بعض الحشرات أو بعض الأماكن والأشخاص، إلا أن التعلم المعرفي والحركي والوجوداني لا يجب أن ينسبها أن السلوك وحدة كلية تتضمن الجوانب الثلاثة. وهذا معناه أن تعلم الكتابة على الآلة الكاتبة يظهر السائد فيه هو التعلم الحركي ولكنه لن يتم إلا إذا عرف المتدرب الحروف وأماكنها وعلاقتها بحركة أصابعه، وإنما إذا كان متهيئاً وجданياً لتعلم الكتابة على الآلة الكتابة.

هذا ويستخدم الباحث الإنسان في دراسته للعوامل التي تؤثر في عملية التعلم أو تساعد على تحسينها أو لدراسة انتقال الأثر الذي يحدثه التدريب في مجال معين إلى مجال آخر جديد. فمثلاً لاكتساب أي مهارة حركية هل يكون من الأفضل شرحها نظرياً أو ممارستها عملياً؟ وهل لتعلم كيفية اتباع خطوات التفكير العلمي أو الناقد يكون من الأفضل شرحها نظرياً أم ممارستها عملياً؟ مثل هذه الأسئلة وكثير غيرها تستلزم إجراء التجارب على الإنسان.

ويرى هيلكارد (Hilgard) أن التعلم عبارة عن عملية تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي أدى إليها قيام الكائن الحي نفسه بنوع من النشاط بحيث يتشرط ألا يكون هذا التغيير أو التعديل قد تم نتيجة للنضج أو النزعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب أو التحذير معاً إلى ذلك.

ويعرفه السلوكيون بأنه تغير مستمر ثابت نسبياً في السلوك نتيجة لظروف في البيئة يطلق عليها المنيهات.

ويعرف التعلم اثر جيتس (Gates) بأنه عبارة عن تعديل السلوك عن طريق الخبرة أو المران، ويعرفه ايضاً جيتس بأنه عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يشبع دوافعه أو يصل إلى تحقيق أهدافه وهذا يأخذ دائماً شكل حل المشكلات.

ويعرف هويلر (Wheeler) التعلم بأنه النضج ويعرف كيلفورد (Guilford) التعلم بأنه كل تغير في السلوك ناتج عن استثارة.

وترى المدرسة الكشطالية (Gestalt) بأن التعلم ينطوي على رؤية الأشياء أو إدراكاتها كما هي على حقيقتها، والتعلم في صورته النموذجية هو عملية انتقال من موقف غامض لا معنى له أو موقف لا ندرى كنهه إلى حالة يصبح معها ما كان غير معروف أو غير مفهوم أمراً في غاية الوضوح.

وعلى اية حال فإن التعلم ما هو إلا علم يبحث في اكتشاف القوانين العلمية التي تحكم تفسر- ظاهرة السلوك أو تعديله (Instruction) فهو إجراء مقصود يطبق القوانين المكتشفة في علم التعلم أو في غيره من العلوم في صورة مناهج وكتب وأنشطة لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية.

أهمية التعلم

تنطلق أهمية التعلم من الاعتبارات الآتية:

- 1 تحويل الدوافع الفطرية واكتساب الدوافع الاجتماعية.
- 2 اكتساب القدرة على التفكير السليم المنظم والمبعد.
- 3 إنه الوسيلة المهمة إلى اكتساب الشخص معارفه ومهاراته عادته وتحقيق إنسانيته.
- 4 توجيه الشخص نحو الصحة النفسية وتحقيق التوافق النفسي- الاجتماعي وصولاً إلى الشخصية الناضجة.
- 5 إن أهم اتجاه نفسي يمكن اكتسابه كما يرى فيلسوف التربية المعاصر جون ديوي (Dewey) هو الرغبة في متابعة التعلم، وقد حدث على ذلك من قبل الرسول العربي محمد (ص) بقوله (اطلبوا العلم من المهد إلى الحد).

التعلم والنضج

تعزى التغيرات في سلوك الإنسان إلى عاملين وهما: النضج (Naturation) والتعلم، كما أن هناك بعض التغيرات التي تحدث نتيجة الأدوية والعقاقير أو المرض والتعب والإجهاد.

والنضج قد حدده جيزل (Gesell) بجهاز منظم للعمليات الداخلية لحفظ حالة الاتزان للنموذج الكلي لنمط النمو اتجاهاته، وحدده ماركيز (Marquis) بتعديل النمط العضوي للاستجابة لمثيرات توجد في الوسط الخلوي ويتم هذا التعديل مستقلاً عن أي تأثير خارجي.

ومن هنا يمكن أن يحدد النضج بالتغييرات الداخلية في الفرد التي ترجع إلى تكوينه физиологический والعصبي، فالتأثيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم، وهي نتيجة للتكون الداخلي للفرد

ولا تلعب العوامل البيئية دوراً في خلق هذه التغيرات ولكن يقتصر دورها على تدعيمها وتوجيهها . ومهما يكن من أمر فقد أثبتت العديد من التجارب والدراسات العلمية التي أجريت على الإنسان وبعض الحيوانات أن القدرة على التعلم تتحدد بدرجة النضج التي يكون عليها الكائن الحي عندما يواجه موقفاً تعليمياً، فقد أشارت دراسة كارميكل (Carmicheal) التي هدفت إلى معرفة تأثير النضج على سلوك الحيوانات المائية، وقد قام الباحث بوضع أحد أحنة هذه الحيوانات في محلول تكفي درجة تركيزه بتخديرها دون إعاقة نمو خلاياها، وقام الباحث بوضع أحنة مماثلة من نفس العمر في ماء اعتيادي لتنمو نمواً طبيعياً، وعندما بدأت المجموعة الثانية في إظهار سلوك السباحة نقل الأجنحة المخدراة إلى الماء الاعتيادي، فوجدها بعد (12) دقيقة وهي الفترة لإزالة تأثير المخدر تمكنت من السباحة بمهارة لا تقل عن المجموعة التي تركت لتنمو نمواً طبيعياً، وتوضح هذه التجربة أن هذه الحيوانات المائية لا تحتاج إلى تعلم سلوك السباحة، ويكتفى النضج بفرده حتى تؤدي هذا السلوك.

كما قام بيرد (Beard) بدراسة مشابهة على صغار الدجاج لدراسة تأثير النضج في تمكينها من التقاط الحبوب ويلعبها، واستخدم لهذا الغرض أربع مجموعات مختلفة في الأعمار، وقد وضع هذه الصغار في الظلام ليمنعها من ممارسة التقاط الحبوب لفترات من الزمن، وفي نهاية التجربة أشارت النتائج إلى أن زيادة متوسط عدد الحالات الناجحة يزداد مع زيادة العمر، ويعزى ذلك إلى تأثير عامل النضج في سلوك الالتصاق وبلع الصغار لهذه الحبوب.

ولا يقف الأمر عند هذا الحد بل لقد قام بيرد أيضاً بدراسة النمو على (25) طفلاً في العامين الأولين، وقد وجد أن النمو يتبع نمطاً منتظماً، ففي المتوسط وجد أن الطفل يتمكن من رفع رأسه إذا وضع ملقي على بطنه في الأسبوع الثالث أو

الرابع، ويمكن الجلوس بمساعدة في الشهر الرابع، ويجلس بمفرده في الشهر السابع، وبعد ذلك يبدأ سلوك المشي في الظهور على مستويات تبدأ بالزحف ثم المشي بمساعدة، ثم الوقوف بمفرده مستنداً على إحدى الأشياء، ثم تسلق الدرجات وأخيراً الوقوف بمفرده دون مساعدة، وبين ذلك أهمية النضج في حدوث هذه الأئمط المعاينة من السلوك في تسلسل منتظم.

أما النضج ومراحله قبل الولادة فقد صورته الآية القرآنية التي وردت في سورة المؤمنين أبلغ تصوير يقوله تعالى: (وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ طِينٍ) (12) نَّمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ (13) نَّمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْعَفَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْعَفَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا نَّمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا أَخْرَى فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ (14) (صدق الله العظيم)
إن المتفحص للآيات القرآنية سيجد أن الكائن الإنساني يمر بثلاثة مراحل منذ اللحظة التي يتم فيها تلقيح البويضة وحتى الولادة، وهي :

- 1 مرحلة العلقة : وتمثل بالمرحلة الجرثومية ومتدة من لحظة الإخصاب حتى نهاية الأسبوع الثاني، وتبدأ بحلية واحدة تسمى بالزيكون (Zygote) ثم تنقسم الخلية إلى اثنتين ثم أربع وثمان وهكذا حتى تكون مجموعة من الخلايا ثم يحدث تمايز بين هذه الخلايا، وفي خلال الأسبوع الثاني ثبتت هذه المعلقة نفسها في رحم الأم .
- 2 مرحلة المضغة: ومتدة من بداية الأسبوع الثالث وحتى نهاية الأسبوع الثامن، وتميز بالتغيير السريع وأهم مظاهر التغير في هذه المرحلة هو المضغة في اتجاهات لتكوين أجزاء الجسم المختلفة.

- 3 المرحلة الجنينية: وتمتد هذه المرحلة من نهاية الأسبوع الثامن حتى الميلاد، وتتميز في حجم الأعضاء التي ظهرت في المرحلة السابقة وبتغير في نسب أجزاء الجسم بعضها إلى بعض، كما تتميز بظهور السلوك وتطوره السريع.

العلاقة بين النضج والتعلم

- تبعد العلاقة بين النضج والتعلم أو الفروق بينها من خلال :
- 1 أن هناك فرقاً بين التغيرات التي تعزى إلى النضج التغيرات التي تعزى إلى التعلم، فالتغيرات التي تعزى إلى النضج ترجع في أساسها إلى عوامل داخلية في الفرد، بينما تعزى التغيرات التي تعزى إلى التعلم إلى عامل خارجية محيطة بالفرد.
 - 2 إن تعلم أي موضوع معين يتوقف على نضج الأجهزة الجسمية الوظائف العقلية التي تعد مسؤولة عن أداء الفرد في تعلمها لهذا الموضوع.
 - 3 إن النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم ما لم يتتوفر شرط الممارسة.
 - 4 إن المدرسة تستطيع أن تتحقق دورها في النمو التربوي لأبنائها إذا استطاعت تلبية مطالب النمو المسؤولة عنها.

شروط حدوث التعلم

تشير بعض الأدبيات إلى أن التعلم لا يحدث إلا إذا توفرت ثلاثة شروط هي:-

- .1 وجود الفرد أمام مشكلة تتطلب حلها من قبله.
- .2 وجود دافعية لدى الفرد تدفعه إلى التعلم.
- .3 بلوغ الفرد مستوى من النضج الطبيعي.

وتشير أدبيات أخرى إلى أن شروط عملية التعلم تتوقف على :

أولاً - أنواع التعلم ومعايير قياسه

يشير هلکارد (Hilgard) إلى أن أنواع النشاطات التي يتعلمها الفرد تصنف في أربعة أنواع هي :

1. العادات والمهارات.
2. المعلومات والمعاني.
3. السلوك الاجتماعي.
4. المميزات الفردية الخاصة.

أما المعايير المستخدمة لقياس التعلم فهي :

1. الزمن: ويتمثل في إتقان المتعلم للمهارة وأدائها بأقل وقت ممكن.
2. الدقة: وتحتمل في أداء المتعلم للمهارة بأقل عدد ممكн من الأخطاء.
3. التعرف: ويتمثل في تعريف المتعلم للخبرات الماضية وتميزها عن الخبرات الجديدة.
4. الاسترجاع: ويتمثل في قدرة المتعلم على استرجاع أو استدعاء الاستجابة التي سبق وأن تعلمها في مواقف سابقة.
5. عدد المحاولات التي يقوم بها المتعلم للوصول إلى حل المشكلة .

الدافعية

- تحديد مصطلح الدافعية وأهميتها.
- نظريات الدافعية وتشمل: نظرية مكدوكل، ودورث، كار ورو宾سون، فرويد، ليفين، أولبورت، فروم، موراي، واسلوا، فستنجد.
- وظائف الدوافع وأنواعها
- دافعية الطلبة والمدرسين نحو التعلم والتعليم.
- مشكلات المراهقين و مجالاتها .
- الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب.

أهمية الدافعية وتحديدها:

أصبحت الدافعية في بداية هذا القرن موضوعاً مهماً في علم النفس، ويرجع ذلك إلى جهود العديد من علماء النفس، فقد أطلق عليها مكدوكل (McDougal) مصطلح الغرائز، وأعطى فرويد (Freud) للداعية وزناً كبيراً في نظريته لغريزتي الجنس والعدوان، وأكدها كل من فروم (Fromm) وماسلو (Maslow) في نظرية الحاجات واعتبر موريه (Murray) الدافعية حجر الزاوية في نظريته. ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد بل لقد أشار العديد من الدراسات والبحوث العلمية إلى ارتباط الدافعية بالنجاح وتوجيه سلوك الإنسان، وتأثير الدافعية في اتخاذ القرارات وكذلك بأمور اقتصادية واجتماعية وأخلاقية ومتغيرات نفسية كثيرة.

والداعية كموضوع من أكثر موضوعات علم النفس أهمية وإثارة وذلك لاهتمام جميع الناس بها فالآب يتساءل عن أسباب مشاكسة ولده وانخفاض دافعيته إلى التعلم وكذلك الحال بالنسبة لشرائح المجتمع الأخرى كما أن معرفة الشخص لدوافعه الحقيقة ودوافع غيره من الناس، تعينه على ضبط دوافعه وتوجيهها وإقامة علاقات ودية مع الآخرين.

ومع التسليم بأهمية الدافعية إلا أن العلماء قد اختلفوا في تحديد معناها ويرجع ذلك إلى اختلاف منطقاتهم الفكرية وطبيعة الإطار النظري الذي يعتمدون عليه.

بيد أن هذا الاختلاف لا يمنح الخروج بالاستنتاجات الآتية:

1. إن للداعية كما يرى اثنان من ثقاتها وهما يونك (Young) عام 1961 ولنديز (Lindsley) عام 1957 وظيفتين أساسيتين وهما وظيفة تشيطية ووظيفة توجيهية.
2. إن الدافعية حالة داخلية أو حقيقة استنتاجية تلاحظ من السلوك أو تكوين فرضية يمكن استنتاجه من :

- أ- زيادة مقدار الجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة أكثر وضوحاً من غيرها لنفس المثيرات.
 - ب- استثارة حاجة معينة لدى الفرد حيث تدل تلك الحاجة على نقص في شيء معين.
 - ج- زيادة التوتر لدى الفرد نتيجة للنقص في تلك الحاجة.
 - د- تنظيم السلوك وتوجيهه.
 - هـ- التكيف للظروف الخارجية.
- وانطلاقاً مما تقدم يمكن أن نضع التعريف الآتي للداعية بأنها: مفهوم افتراضي يخلع على عمليات داخلية تمثل بالرغبات والميلول والاتجاهات لتفسير السلوك.
- أو أن الداعية حالات داخلية تزيد من النشاط الموجه نحو تحقيق أهداف معينة.

نظريات الداعية :

على الرغم من تعدد النظريات التي حاولت تفسير الداعية، سيتم استعراض البعض منها وباختصار كالتالي:

أولاًً - نظرية مكدوكل (McDougal) :

يعد مكدوكل من أشهر الداعين إلى هذه النظرية، وقد عرف الغريزة: بأنها استعداد عصبي نفسي- يجعل صاحبه يتبعه إلى مؤثرات من نوع خاص، ويدركها إدراكاً حسياً، ويشعر بانفعال من نوع خاص عند إدراكتها، ويسلك نحوها مسلكاً خاصاً، أو على الأقل يشعر بنزعة لأن يسلك نحوها هذا المسلك.

والغريزة كما يراها مكدوكل تتميز بأنها عامة في النوع من ناحية، وإنها فطرية تظهر بنزعة لأن يسلك نحوها المسلك.

والغريرة كما يراها مكدوكل تتميز بأنها عامة في النوع من ناحية، وإنها فطرية تظهر دون سابق تعلم من ناحية أخرى.

ولقد قدم مكدوكل قائمة بـ(14) غريرة اعتبرها مسببات للسلوك، وزادها فيما بعد إلى أكثر من ذلك، وتحتوي هذه القائمة على غرائز مثل غريرة الوالدية وغريرة حب السيطرة الخضوع والتملك....الخ. إن هذه النظرية قد هوجمت هجوماً عنيفاً للأسباب الآتية:

- 1 إن أصحاب نظرية الغرائز قد اختلفوا في عددها في بينما حددها مكدوكل بـ(14) نجد أن فرويد قد حددها بفقرتين فقط وهما الغريرة الجنسية وغريرة العداوان.
- 2 إن الكثير من هذه الغرائز ليس عاملاً لدى البشر كما أشار العديد من الدراسات البحث العلمية مثل الغريرة الوالدية وغريرة العداوان على سبيل المثال لا الحصر.
- 3 إن مفهوم الغريرة يدل على مفهوم غير علمي مما يتناقض ذلك مع توجه النظريات الحديثة في علم النفس .

ثانياً - النظرية الديناميكية في الدافعية

ترجع هذه النظرية إلى عالم النفس دورث (Woodworth) الذي مهد السبيل لاستعمال مصطلح الدوافع (Drives) والذي يشير إلى أنها تشبع عن طريق النشاط الذي يقوم به الكائن الحي، وهناك نوعان من النشاط: الأول النشاط الاستهلاكي الذي لهفائدة مباشرة للكائن كما أنه يؤدي إلى إنهاء سلسلة من العمليات التي تؤدي بهذا الكائن إلى الراحة أو التحول إلى نشاط آخر. والثاني: النشاط الاستعدادي الذي لهفائدة غير مباشرة للكائن الحي ذلك أنه يهيئه ويعده للقيام بالنشاط الاستهلاكي.

ثالثاً - النظرية الوظيفية في الدافعية

تهتم هذه النظرية بالنشاط والتواافق ويتراعمها كل من كار (Carr) وروبنسون (Robinsen) اللذين أكدوا على أن الآئن الحي في تفاعل مستمر مع البيئة وأن لدبه دوافع يمكن إشباعها عن طريقها، فإذا ما أشارت هذه الدوافع أصبح الكائن الحي في حالة توتر، ولذلك يقوم بنشاط لإزالته فيتنكيف مع البيئة.

وإذا كانت الدافعية طبقاً لهذه النظرية مثيرةً مستمرةً يسيطر على الفرد وسلوكه حتى يستجيب بشكل يؤدي إلى زواله، فإن عملية التواافق تتضمن وجود دافع مثير موقف إحساس واستجابة تغير الموقف وتؤدي إلى إشباع الدافع.

ولقد أشارت هذه النظرية إلى أربع حالات تدل على عدم التافق وهي:

- افتقار البيئة إلى وسائل إشباع الدوافع.
- مصادفة عقبات في البيئة.
- افتقار الفرد إلى القدرة التي تمكنه من الاستجابة للموقف.
- الصراع بين نزعتين متعارضتين.

رابعاً - نظرية فرويد

تعتمد نظرية فرويد على مبدأ الحتمية البايلوجية ولذلك فإنها لا تعير اهتماماً للعوامل الثقافية الاجتماعية، مع شمولية هذه النظرية إلا أن معظم مفاهيمها لا يمكن أن تخضع للتجربة ولا يمكن التحكم فيها، فضلاً عن أن معظم الحالات المدروسة كانت من المرضى ومن الطبقة الوسطى.

وفيما يتعلق بالدافعية فقد حصرها فرويد بغرائزتين وهما غريزة الجنس ودورها في نشوء العصاب، وغريزة العدوان التي تعد الإنسان عدوانياً بطبيعته وهذا المفهوم غير صحيح كما أوضحته الدراسات العلمية الحديثة.

خامساً - نظرية المجال في الدافعية

ترجع هذه النظرية إلى ليفين (Lewin) الذي ينتمي إلى مدرسة الكشطالت الألمانية الذي أجرى الكثير من التجارب في الدافعية، وتلخص أهم مبادئ هذه النظرية بالآتي:

- 1 إن السلوك يتوقف على الفرد وعلى البيئة، وإن كلاً من الفرد والبيئة يتوقف أحدهما على الآخر، ولفهم السلوك يجب أن ينظر إلى كليهما على أنهما مجموعة متشابكة من العوامل وهذه العوامل تمثل بمجال حياة الفرد.
- 2 إن البيئة في هذا المجال تسمى بالبيئة النفسية التي تختلف من فرد لآخر.
- 3 إن هناك عائق قد تقوم أمام الفرد تحول بينه وبين تحقيق أهدافه.
- 4 إن الحاجة المستثارة تتمثل في حالة توتر في الفرد واستعداده للعمل بالاتجاه الإيجابي أو السلبي

سادساً - نظرية أولبورت (Allport)

يذهب أولبورت الذي تسمى نظريته بالنظرية الدينامية إلى أنه ليس ثمة مشكلة في علم النفس أكثر تشابكاً وتعقيداً من مشكلة الدافعية، لأن جميع نظريات الدوافع تعجز عن إمدادنا بتفسير كامل لهذه المشكلة.

لقد وأشار أولبورت في تحليله للدافعية إلى أربع متطلبات وهي :

الأولى التأكيد على معاصرة الدافعية، والثانية أن الدافعية البشرية معقدة جداً ومتعددة بحيث من غير الممكن اختزال ذلك التعقيد إلى نموذج بسيط، والثالث التأكيد على العمليات الشعورية، والرابع التأكيد على الواقع الحسي بدلاً من تحديدها تجريباً.

ومهما يكن من أمر فقد فسر أولبورت الدافعية بقانون الاستقلال الوظيفي الذي يؤكد على أن الدافع في الإنسان السوي الناضج لا يرتبط بخبرات الماضي وظيفياً

وإنما عاصره، ومن هنا فإن الانتقال من الدافع العضوي إلى الدافع الاجتماعي للراشد لا يفسر- في ضوء خبرات الطفولة وإنما في فهم أسباب السلوك في الوقت الحاضر.

سابعاً - نظرية الحاجات موريه

وضع هذه النظرية عالم النفس موريه (Murray) الذي انطلق من منطلق المدرسة الفرويدية الكلاسيكية، وقد عدت الحاجات حجر الزاوية في هذه النظرية.

إن الحاجة مفهوم افتراضي تدفع السلوك إلى نشاط معين وهذا النشاط يسهم في إشباعها، وقد عرض موريه (35) حاجة منها (20) حاجة ظاهرة، و (15) حاجة كامنة، ومن بين الحاجات التي طرحتها موريه الحاجة للإنجاز، الحاجة للاستقلال، الحاجة إلى تجنب الأذى، الحاجة إلى الرعاية، الحاجة إلى اللعب.

ثامناً - نظرية فروم (Fromm)

فرقت هذه النظرية بين مصطلحين اساسيين وهما الطابع الاجتماعي للشخص، والطابع الفردي للشخص، وقد أكدت على المصطلح الأول لا بصيغة التباين بين الأفراد ولكن بصيغة ما هو مشترك بينهم.

وقد أشار فروم إلى أربع حاجات ضرورية للشخص وهي :

- 1 الحاجة إلى الانتماء الاجتماعي.
- 2 الحاجة إلى الشمول.
- 3 الحاجة إلى الهوية.
- 4 الحاجة إلى الانضباط الاجتماعي.

تاسعاً - نظرية ماسلو في الحاجات

- يعد ماسلو (Maslow) منظراً أساسياً في المدرسة الإنسانية أو ما سميت بالقوة الثالثة في علم النفس، وطبقاً لنظرية ماسلو فإن هناك مجموعتين من الحاجات وهما الحاجات الفسيولوجية وال الحاجات النفسية وإنها تتنظم في شكل هرمي وكما ياتي :
- 1 أ-. الحاجات الفسيولوجية .
 - ب-. الحاجة للأمن .
 - ج-. الحاجة للانتماء والحب.
 - د-. الحاجة للتقدير والاحترام.
 - ه-. الحاجة إلى تحقيق الذات.
- وقد أضاف إليها فيما بعد الحاجات المعرفية وال الحاجات الجمالية.
- 2

عاشرأً - نظرية الدوافع المعرفية

يقوم الدافع المعرفي بدور مهم في التعلم المدرسي ويتمثل ذلك في الرغبة في المعرفة والفهم واتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، وقد يكون الدافع المعرفي مشتقاً من دوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة، وقد يكون دوافع التعلم.

وعلى أية حال فقد اهتم فستنجر (Festinger) بأحد مظاهر الدافعية المعرفية وهو الرغبة في المبنطوية الاتساق وعدم التناقض، فعندما تتسق الأفكار والمعلومات المرتبطة بها لا ينشأ ما نسميه مشكلة بل يحدث التالف المعرفي.

أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات بعضها مع بعض أو تناقضت فيما بينها نشأت حالة التناحر المعرفي وتدفع الإنسان إلى السعي لاختزال هذا التناحر.

وظائف الدوافع وأنواعها

تحدد وظائف الدوافع:

- 1 تزويد السلوك بالطاقة المحركة.
- 2 تحديد نوع النشاط واختياراته.
- 3 توجيه السلوك باتجاه إشباع الدافعية وإزالة التوتر لإعادة التوازن لدى الفرد.

أما أنواع الدوافع فهناك من يصنفها إلى دوافع فسيولوجية وإلى دوافع نفسية وهناك من يصنفها إلى دوافع شعورية وأخرى غير شعوريةالخ .

- ومهما يكن من أمر فإن هناك دوافع تسهل عملية التعلم وذات علاقة وثيقة به، وهي :
- 1 الدوافع المعرفية: تمثل برغبة الطالب في المعرفة، وحب الاستطلاع والميل إلى الاستكشاف والرغبة في التعرف على البيئة.
 - 2 دافعية التعبير الذاتي: ويتمثل في ميل الشخص للسيطرة على البيئة ومواجهة مشكلاتها ومحاولتها حلها والميل إلى التعبير الذاتي بنشاطات مختلفة.
 - 3 الحاجة للانتماء: وتمثل في محاولة الطالب إشباعها من خلال علاقته مع المدرسة وإدارتها ومدرسيها وطلبتها.
 - 4 الدافع للإنجاز ويتمثل في إنجاز الطالب سواء أكان ذلك جيداً أم ضعيفاً وتأثير كل ذلك على تعلمه.

دافعيّة الطلبة والمدرسين نحو التعلم والتعليم

أوضح ركتس (Ringness) بأن هناك علاقة قوية بين نجاح المدرس في مهنته ودرجة دافعيّته نحو التعليم، وأن الدافعيّة لا تقتصّ على زيادة رغبة المدرس

في العمل حسب، بل تعمل على دفع المدرس إلى النمو المهني والرغبة في التطور والنمو .

كما بيّنت دراسات علمية أخرى بأن انخفاض دافعية المدرس تتعلق بانخفاض مورد عيشه وعدم إشراكه في اتخاذ القرارات التي تتعلق بعمله، وضعف إعداده العلمي وتوتر العلاقة بينه وبين زملائه وطلبه، فضلاً عن أن انخفاض الدافعية يتعلق بأمور اقتصادية واجتماعية وأخلاقية.

ومن هذا المنطلق يمكن أن نحدد أهم الأسباب التي تتعلق بانخفاض دافعية المدرس وكالآتي:

- .1. قلة الحوافر التي تمنح للمدرسين اللامعين.
- .2. شعور المدرس بعدم الاطمئنان على مستقبله.
- .3. انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس.
- .4. انشغال المدرس بأمور أخرى خارجة عن نطاق عمله.
- .5. توتر العلاقة بين المدرس والطلبة.
- .6. قلة الاهتمام بالخدمات داخل المدرسة.
- .7. ضعف العلاقة بين المدرس وزملائه والإدارة.
- .8. ضعف إعداد المدرس علمياً وأكاديمياً .

هذا على مستوى دافعية المدرس نحو التعليم، أما على مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم، فقد أشارت الدراسات العلمية إلى: أن دافعية الطلبة نحو التعلم ترتبط بالمعاملة الجيدة للمدرس وعطته واحترامه لآراء طلبه، وموضوعيته وسعة أفقه.

ولعل من نافلة القول أن دافعية الطلبة تتعلق بخصائص شخصية وقدرات وأساليب عقلية، ومن بين خصائص الشخصية: الثقة بالنفس والأنبساطية والثبات الانفعالي وامتلاك اتجاهات ايجابية نحو التعلم والتفاعل الشخصي الجيد مع نشاطات

المدرسة، أما القدرات والأساليب المعرفية العقلية فتتمثل بالملوونة الفكرية والاستدلال بشقيه الاستقرائي الاستنباطي والقدرة على مواجهة المشكلات، هذا فضلاً عن توافر أساليب عدم التصلب والتأمل والاستقلال عن المجال والتعقيد المعرفي.

وقد بين الأسباب التي تتعلق بانخفاض دافعية الطلبة نحو التعلم هي:

- 1 ضعف الكفاءة العلمية لبعض المدرسين.
- 2 كثرة عدد الدروس في اليوم الواحد.
- 3 ضعف الشعر بالمسؤولية لدى الطالب.
- 4 لا توفر العدالة في توزيع الدرجات لدى بعض المدرسين.
- 5 ضعف المستوى الاقتصادي لبعض الأسر.
- 6 ضعف رغبة الطالب في التخصص الذي قبل فيه.
- 7 ضعف الترابط بين المناهج النظرية والعملية.
- 8 شعور الطالب بأن الدراسة لا تحقق طموحاته.
- 9 قلة السفرات والنشاطات الاجتماعية.
- 10 ضعف العلاقة بين الطالب والمدرس.

مشكلات المراهقين والشباب في المرحلة الثانوية والضغوط النفسية التي يتعرضون لها:

تعد مرحلة المراهقة التي تمت من عمر (13 - 19) سنة من المراحل المهمة في حياة الإنسان وذلك لأن المراهق ليس بالطفل كما أنه ليس بالرجل، فهو ينتقل في هذه المرحلة من طور يكون فيه معتمداً على الغير إلى طور يعتمد فيه على نفسه.

(Aronodl Gesell) إن مرحلة المراهقة ومرحلة الشباب كما سماها ارنولد جازل مليئة بالصعاب والمشكلات، وقد أشار كارسون (Garrison) إلى أن هذه المشكلات كثيرة ومتعددة تستلزم تشخيصها بغية اتخاذ الإجراءات المناسبة بتصديها. ومهما يكن من أمر فيمكن أن نصنف مشكلات المراهقين والشباب في المجالات الآتية:

أولاً - المجال الأسري

ويتمثل في :

1. النقد الكثير للمراهق من الوالدين.
2. معاملة المراهق كطفل .
3. تفضيل بعض الأخوة على المراهق .
4. معاملة المراهق بقسوة.
5. تدخل الأسرة في أمور الشاب الشخصية.
6. قلة المتصروف اليومي.
7. معارضه الأسرة للتخصص الذي يميل إليه المراهق .
8. انفصال الوالدين.

ثانياً - المجال المدرسي

ويتمثل في :

- 1 الخوف من الامتحانات.
- 2 ضعف تركيز الانتباه أثناء القراءة.
- 3 توفر العلاقة بين المراهق ومدرسيه وزملائه.
- 4 قلة النشاطات الاجتماعية داخل المدرسة.

- 5 صعوبة بعض المناهج الدراسية.
- 6 صعوبة الحصول من وإلى المدرسة.

ثالثاً - المجال النفسي

- 1 الشعور بالقلق الزائد.
- 2 الشعور بالخجل الزائد والحساسية من الآخرين .
- 3 المعاناة من الإحباط والصراعات المستمرة.
- 4 شعور المراهق بأنه عنيد جدا .
- 5 الشعور بصدمة عاطفية.
- 6 شعوره بأنه عصبي المزاج.
- 7 تراوده حالم مزعجة.
- 8 الخوف الشديد من المستقبل.
- 9 التفكير الشديد بعدم ميل الجنس الآخر.

رابعاً - المجال الاقتصادي - الاجتماعي

- 1 ضعف المستوى الاقتصادي لأسرة المراهق.
- 2 تحكم الأسرة في اختيار شريك الحياة.
- 3 كثرة أوقات الفراغ.
- 4 قلة عدد الأصدقاء في منطقة السكن.
- 5 قلة النوادي الرياضية والاجتماعية في منطقة السكن.

خامساً - المجال الصحي

- 1 الإصابة بأمراض مزمنة.

- 2 تسوس الأسنان.
- 3 ظهور حب الشباب.
- 4 قلة النوم.
- 5 الإصابة بالصداع.
- 6 الشعور بعدم تناقش أعضاء الجسم.

الضغوط النفسية التي يتعرض لها الشباب

تعرف الضغوط النفسية (Stress) بأنها تهديدات أو توقع الشباب لأخطار مستقبلية ستؤثر على خبراتهم وسلوكيهم وعلى استجاباتهم الفسيولوجية.

والضغط النفسي ماهي إلا مشكلات أو صعوبات يتعرض لها الشخص في حياته وتسبب له توترات وتهديدات مما يؤثر على سلوكه وعلاقته وطموحاته المستقبلية.

وعلى أية حال فإن استمرار تعرض الشخص للضغط سواء أكانت من بيئته الداخلية أم بيئته الخارجية مع فشل هذا الشخص في التعامل معها ستسبب له التعب والإجهاد العصبي وقد تسبب له الموت في بعض الأحيان.

وإذا كانت تهديدات الحياة يمكن أن ترتبط بتقدم الإنسان في العمر أو موت الزوج أو الزوجة أو الإصابة بأحد الأمراض المستعصية أو أية ضغوط اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية أخرى، فإن هناك أساليب للتعامل مع هذه الضغوط يمكن حصرها في ثلاثة أنواع وهي:

- .1 التعامل المعرفي: ويتمثل في السيطرة على الحدث الضاغط.
- .2 التعامل السلوكي: ويتمثل في محاولة التعامل المباشر مع المشكلة.
- .3 التعامل التجنبى: ويتمثل في محاولات الشخص لتجنب المشكلة.

- ومهما يكن من أمر فإن طبيعة الأحداث والضغوط والسيطرة على السلوك تختلف باختلاف الأشخاص الذين يمكن أن يصنفهم في مجموعتين:
- .1 المجموعة الأولى: وتمثل بمجموعة ذوي مركز السيطرة الداخلي وفيها يؤمن الشخص بقدراته وقابلياته في السيطرة على سلوكه وإمكانية التنبؤ به وكذلك السيطرة على المواقف الضاغطة بالاعتماد على نفسه وخبراته في مواجهتها والتصدي لتلك المشكلات الضاغطة.
 - .2 المجموعة الثانية: وتمثل بمجموعة ذوي مركز السيطرة الخارجي، وفيها يؤمن الشخص ويعتقد بسيطرة الآخرين والحظ والصدفة على سلوكه وبالتالي عدم التمكن من التنبؤ بسلوكه وضعف قدرته في مواجهة المشكلات والأحداث الضاغطة.

المدرس الناجح والبيئة الصفية

- أهمية المدرس في العملية التربوية
- خصائص المدرس الناجح .
- اعداد المدرس والأدوار التي يقوم بها .
- البيئة الصفية.
- مشكلات المدرسين.

أهمية المدرس في العملية التربوية

يعد المدرس أحد الأطراف الأساسية في العملية التربوية والعامل الأساسي في تحديد مرجاتها، وحيث أن التعليم أو التدريس هو ركيزة بناء البشر وهم القائمون والمستفيدون من عمليات التنمية، فإن موقع المدرس أو المعلم ودوره يؤثر إلى حد كبير في صياغة الواقع والمستقبل.

وإذا كانت الأمم الحية تقاس ب مدى ما تقدمه للإنسان من عطاء وإشعاعات فكرية وحضارية وعلمية، فإن الأمة العربية تقع في مقدمة هذه الأمم، وتاريخها الحضاري الذي خير شاهد على ذلك، ولعل من أروع الأمثلة والشواهد على اهتمام الأمة العربية بالعلم والعلماء والمعلمين وتبليان فضلهم قوله تعالى: (يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات) وقوله تعالى: (قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون) كما تتجسد مكانة المعلم الاجتماعية ودوره في الحياة بأبهى وأروع صورة من خلال قول الرسول العظيم محمد (ص) (إنما بعثت معلماً) وقوله (ص) أيضاً (لا خير في من كان من أمتي ليس بعلم أو متعلم).

وفي الوقت الحاضر يواجه المجتمع العربي شأنه شأن الكثير من المجتمعات النامية الكثير من التحديات التي تفرضها متغيرات العصر، وهنا يبرز الدور الحيوي للتربية ومؤسساتها والمدرسوں أو المعلمون في مواجهة هذه المشكلات أو التحديات لاتخاذ الإجراءات المناسبة بصدرها.

وعلى أية حال فإن المدرس هو حجر الزاوية في العملية التربوية ونجاحها في تحقيق أهدافها، والعامل الإيجابي الذي يجسدتها وينقلها من مجال المطامح النظرية أو التطلعات إلى حيز الواقع الملموس.

خصائص المدرس الناجح

أوضحت الدراسات والبحوث العلمية إلى أن هناك خصائص أساسية للمدرس الناجح منها ما يتعلق بالجانب الجسمي ومنها ما يتعلق بالجانب النفسي فضلاً عن الجوانب الاجتماعية والأخلاقية الأخرى، وإن من أهم هذه الخصائص هي :

- 1 حب المهمة وإيمان المدرس برسالته.
- 2 الثقة بالنفس .
- 3 الشخصية القوية.
- 4 الشعور بالمسؤولية.
- 5 الروح الجماعية.
- 6 العدالة والموضوعية في التقويم.
- 7 النضج الجسمى العقلى والانفعالي.
- 8 التفاؤل والحيوية.
- 9 الحيوية والنشاط والانتظام.
- 10 الميل إلى التطوير في مجال تخصصه.
- 11 الصبر والتحمل والدقة.
- 12 التأهيل العلمي والتربوي.
- 13 السلامة من العيوب والعاهات الجسمية.
- 14 العلاقة الودية مع الطلبة.
- 15 الدقة والنظام والذكاء.
- 16 القدوة الحسنة أو النموذج للطلبة.
- 17 التوافق النفسي وامتلاك صحة نفسية جيدة.
- 18 المشاركة في حل مشكلات الطلبة.

- 19 العطف على الطلبة والتعاون معهم.
- 20 الحصانة البدئية.

اعداد المدرس والأدوار التي يقوم بها

أوضحت الأدبيات النفسية والتربوية أن أبعاد اعداد المدرس تمثل في اربعة أبعاد وهي :

- 1 **البعد الأكاديمي:**
ويتمثل هذا البعد في أن يكون المدرس معداً ومتسلحاً بدرجة عالية من الشمول والتعمق في ميدان تخصصه حتى يؤدي رسالته على أفضل صورة ممكنة.
- 2 **البعد المهني :**

ويتمثل هذا البعد في إمداد المدرس بالثقافة النفسية والتربوية لمطالب النمو في كل مرحلة فيما يتعلق بالمناهج وطرائق التدريس والأهداف التربوية.

- 3 **البعد الثقافي:**

ويتمثل في إلمام المدرس بجوانب الحياة ومشكلاتها والقضايا العامة وأن يكون له موقف منها ينسجم مع مصلحة مجتمعه وأمته.

- 4 **البعد الشخصي والاجتماعي:**

ويتمثل هذا البعد في أن يكون المدرس قدوة حسنة لطلبه حتى ينعكس ذلك على سلوكهم وذلك من خلال حيويته، ودقيق في توقياته ومنتظم في حضوره ومرح، ولبق في الحديث ويحترمه العاملون معه الخ .

هذا على الصعيد اعداد المدرس أما على صعيد الأدوار التي يقوم بها فيمكن حصرها بالآتي :

- 1 **المعلم موجه للطلبة من الناحيتين النفسية والاجتماعية:**
ويتمثل هذا الدور في توجيهه الطلبة لمواجهة مشكلاتهم وما يتعرضوا إليه من احباطات وتناقضات في حياتهم الأسرية والاجتماعية .
- 2 **المدرس موجه لعملية التعلم:**
ويتمثل هذا الدور بأن لا يقتصر المدرس على حشو أدفعه الطلبة بالمعلومات لأنها متغيرة وإنما يمد الطالب بالطريقة أو المنهج الذي يمكنه من فهم المادة ووظيفتها.
- 3 **المدرس ناقل للترااث الثقافي:**
ويتمثل هذا الدور ليس فقط بصيغة النقل وإنما بصيغة التحليل والتفاعل والحفظ على الهوية.
- 4 **المدرس عضو في جماعة المدرسة:**
ونعني بهذا الدور هو مشاركة المدرس الفعالة في جميع أنشطة المدرس سواء أكان ذلك في داخلها أم في خارجها.
- 5 **المدرس مواطن في المجتمع:**
ونعني به أن المدرس مسؤول عن توعية الطلبة بأهداف المجتمع من خلال عملية التعليم ونشاطاته في مجالس الآباء والمعلمين....الخ .

البيئة الصفية

ويقصد بها: الصف أو المكان الذي تقوم عليه المدرسة بوظيفتها الأساسية في تسهيل عملية التعلم التي يشترك فيها المدرس والطالب والمنهج باعتبارهم الأركان الأساسية في العلمية التربوية.

ولكي تكون البيئة الصافية وسيلة فعالة في تحقيق السلوك المرغب لدى الطلبة نشير إلى بعض الاقتراحات :

- 1 أن يبذل المعلم ما بوسعه لإشباع حاجات الطلبة النفسية المتمثلة بالحاجة إلى الأمان والانتماء والحب والتقدير والاحترام.
 - 2 أن يشجع المدرس أسلوب المنافسة الجماعية والتعاون بين الطلبة في انجاز المهام.
 - 3 أن يشعر الطالب باهتمام المدرس به وتنمية قدراته وشخصيته إلى أقصى حد ممكن.
 - 4 أن يهتم بأساليب الإرشاد والتوجيه التربوي.
 - 5 إشغال الطلبة بمهام نافعة ومثمرة وإثارة دافعيتهم إلى التعلم.
 - 6 استخدام أساليب منظمة ومؤثرة في ضبط الصف، وأن يتتجنب أساليب التهديد والوعيد.
 - 7 أن يكون المدرس نموذجاً يحتذى به من قبل الطلبة.
- وإذا كان المدرس هو النموذج والمصدر الأساسي للمعلومات وللاتجاهات الفكرية وذات تأثير كبير في الصحة النفسية للطلبة، فإننا نشير في هذا المجال إلى بعض المهام الأساسية التي يشارك فيها المدرس خلال يوم دراسي وهي:
- 1 الاهتمام بطريقة عرض الأفكار والاستعانة بوسائل الإيضاح الأخرى في عرض الأفكار العلمية على الطلبة.
 - 2 توجيه طاقات الطلبة للعمل المنتج عن طريق جعل المناهج جذابة واستخدام نظام الحوافز والمكافآت.
 - 3 تشخيص م الواقع القصور والخلل لدى الطلبة والعمل على حلها قدر الإمكان.
 - 4 أن يعطي المدرس نموذجاً سلوكياً للطلبة، فقد ثبت من الدراسات بأن المعلم العدوانى يميل طلبه لأن يبدو نسبة عالية من السلوك العدوانى.

- المساعدة على تحديد الأهداف التربوية وتجسيدها على أرض الواقع.
- 5
- تنمية الاتجاهات والقيم المرغوبة لدى الطلبة لكي يتفاعلوا فكريًا واجتماعياً من أجل مساعدة بعضهم البعض وتنمية قدرتهم على اتخاذ القرارات المستقلة.
- 6
- الإدارة الروتينية للفعاليات والتي تمثل بتوزيع الأوراق والدفاتر...الخ، وقد أشارت الدراسات العلمية إلى أن المعلم الكفاء ينبعي ألا يقضى فيها مدة تزيد عن (10%) من وقت الدراسة، بيد أن المعلم غير الكفاء يقضى ما يزيد عن 50% من ذلك الوقت.
- 7

أما ما يتعلق بكفاءة المدرس فقد أشارت الدراسات والبحوث العلمية إلى أن المقاييس الصحيح لكفاءة المدرس يعتمد بالدرجة الأساس على تحصيل طلبيته، بيد أن هناك متغيرات أخرى لها ارتباط بهذا التحصيل منها:

- 1 وضوح أسلوب التدريس وتغييره من قبل المدرس وحماسه وتوجهه الجدي نحو انجاز المهام التدريسية.
- 2 اتاحة الفرص للطالب للتعلم.
- 3 عدم نقد المدرس لطلبيته نقداً سلبياً، لأن الدراسات أوضحت أن هناك علاقة سلبية بين هذا النقد وتحصيل الطلبة.
- 4 استخدام المدرس لأفكار طلبيته بما ينشطهم ويعزز سلوكهم.
- 5 إننا نستطيع أن نحكم على كفاءة المدرس من خلال تفاعله الإيجابي مع الطلبة.

مشكلات المدرسين

أوضحت الدراسات والبحوث العلمية الأجنبية منها والערבية أن مشكلات المدرسين يمكن أن تصنف في المجالات الآتية:

أولاً - المشكلات الأكاديمية والمهنية

- 1 ضعف اعداد المدرس علمياً وتربوياً .
- 2 الاقتصار على طريقة المحاضرة دون الطرق التدريسية الأخرى في عرض المادة الدراسية.
- 3 ضعف الترابط بين المناهج النظرية والتطبيقية.
- 4 ضعف العلاقة بين المدرس والطلبة وبينه وبين زملائه والإدارة المدرسية.
- 5 استخدام أساليب العقاب وإهمال أساليب التعزيز التربوية في عملية التعلم.

ثانياً - المشكلات الاقتصادية - الاجتماعية

- 1 ضعف موارد العيش وعدم تلبيتها للحاجات الأساسية للمدرس.
- 2 انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس.
- 3 صعوبة الوصول من وإلى المدرسة.
- 4 صعوبة الحصول على سكن دائم.
- 5 لا يقدر المجتمع مهنة التدريس حق قدرها.
- 6 قلة النشاطات العلمية والتربوية داخل المدرسة وخارجها.

ثالثاً - المشكلات النفسية

- 1 الشعور بالإحباط واليأس .
- 2 ضعف تحمل المسؤولية.
- 3 ضعف الاشتراك في القرارات التي تتعلق بمهنة التدريس .
- 4 الشعور بالسلطة والعدوانية.

- 5 ضعف التوافق النفسي والاجتماعي.
- 6 المعاناة من كثرة أوقات الفراغ.

ولمعالجة هذه المشكلات نقترح ما يأْتي :

- 1 العناية بأساليب اختيار المدرس والاهتمام به كالاهتمام بأساليب اختيار الأطباء والمهندسين.
- 2 التأكيد على معرفة وإلمام المدرس بأساليب التقويم الحديثة بحيث لا يقتصر على أساليب الامتحانات كما هو شائع في بعض المدارس.
- 3 استخدام المدرسين لطرائق التدريس الحديثة في الميدان التعليمي كاستخدام طريقة المناقشة وأسلوب حل المشكلات.
- 4 العمل على ربط الخطط التربوية بأعداد المدارس مع الخطط الإنمائية في المجتمع.
- 5 ضرورة تصدي المدرسين للأيديولوجيات الوافدة والحايلة دون تسربها إلى عقول الطلبة.
- 6 الموازنة بين أعداد المدرس العلمي وإعداده المهني.
- 7 إبراز دور المدرس وقيمه في المجتمع في المناهج الدراسية ووسائل الإعلام المختلفة.
- 8 الاهتمام بتحسين أوضاع المدرسين المعاشرة وإحلالهم المكانة الاجتماعية المرموقة في المجتمع .

(الداهري صالح حسن: 1999)

بعض من تجارب التعلم:

لكي يتضح كيف تصمم تجارب وتتفنن نعود إلى تجربة نورليت السابقة فلقد أحضر قطة جائعة ووضعها في قفص يمكنها الخروج منه لو ضغطت على رافعة

موجودة بداخل القفص. ووضع الطعام خارج القفص ولكن على مسافة لا يمكن للقطة بلوغها لو مدت يدها من بين القضبان عند وضع القطة داخل القفص أخذت تدور داخله وتحرك حركات عشوائية وتحاول مد يدها خارج القفص للوصول إلى الطعام. بعد فترة زمنية طويلة ضغطت على الرافعة بالصدفة فانفتح الباب وخرجت لتحصل على الطعام أخذها المجرب ووضعها في القفص مرة ثانية فقامت بنفس الحركات العشوائية ولكن لفترة أقصر ثم ضغطت على الرافعة لتخرج وتحصل على الطعام بتكرار وضعها داخل القفص عدة مرات وخروجهما منه أصبحت لا تستغرق وقت طويلاً للضغط على الرافعة والخروج من القفص. من التجربة يتضح الآتي:

- 1 لو لم تكن القطة جائعة ما حاولت الخروج من القفص، أي أن دافع الجوع كا يحركها ويوجهها وينظم سلوكها. ومن هنا فإن من شروط إجراء تجارب التعلم وجود الدافع لدى الكائن.
- 2 لو يكن الطعام موجوداً خارج القفص وتستطيع القطة رؤيته لما حاولت بلوغه، فالطعم هو الهدف الذي سعت القطة لبلوغه لإشباع الدافع. ومن هنا فإنه من شروط إجراء تجارب التعلم وجود هدف يسعى الكائن لبلوغه للتخلص من التوتر الذي يستثيره الدافع. وهذا الهدف قد يكون مادياً كالطعم في تجربة ثورنديك أو معنوياً كبلغ مستوى معين من الأداء.
- 3 وجود عائق يحول بين القطة والطعم فالنقص كان يعيق القطة عن بلوغ هدفها هذا فضلاً عن أنها لم تكن تعرف كيف تفتحه أي أنه من شروط إجراء تجارب التعلم وجود العائق الذي يحول بين الكائن وهدفه مما يدفعه إلى القيام باستجابات متعددة على العائق. وقد يكون هذا العائق فترة زمنية أو عدم معرفة طريقة التخلص من المشكلة أو حلها.
- 4 قيام القطة باستجابات متعددة للتغلب على العائق وللوصول إلى الهدف الذي تسعى

إليه. هذه الاستجابات منها ما يساعد على الوصول إلى الهدف واستبعاد ما عداها. وعلى هذا فإن من شروط إجراء تجارب التعلم تحديد المظاهر السلوكية التي ستلاحظ ونسجل كيف يتم ذلك.

- 5 يتضح من التجربة أن القطة استبعدت الحركات العشوائية واحتفظت بالاستجابات الناتجة التي تؤدي إلى الخروج من القفص. وقد أدى هذا إلى نقص الزمن اللازم للوصول إلى الهدف. أي أن حدوث القطة كان يقاس بالزمن وعلى هذا فإنه من شروط إجراء تجارب التعلم تحديد أسلوب قياس التعلم هل يكون باختصار الزمن بنقص عدد الحركات أم بأساليب أخرى.
- 6 يستلزم إجراء التجارب تهيئه الكائن الحي للظروف التي ستجرى فيها التجربة، فالظروف التجريبية تختلف عادة عن الظروف العادية التي يعيشها الكائن الحي. وحتى لا تتدخل العوامل الخاصة بالملوقة التعليمي كمتغيرات جديدة تؤثر على الأداء بالنسبة للحيوان يمكن أن يتم ذلك بأن نترك الحيوان ليتجول في القفص الذي سيجلس فيه أثناء التجربة أو داخل الجهاز المعين الذي سيستخدم معه. حتى إذا عمد إليه عند التجربة لا يكون شيئاً جيداً عليه.. أما تجارب الإنسان فيمهد لها بإعطاء المتعلم فكرة عن الظروف التجريبية والمطلوب منه عمله تماماً. هو نوع الأجهزة والأدوات التي ستستخدم معه.
- 7 تحديد خطوات تنفيذ التجربة ففي تجارب الارتباط الشرطي لا بد من تحديد أنواع المثيرات وعددتها، والفترات الزمنية بينها وكيفية تقديمها. وفي تجارب التذكر يلزم تحديد المادة المطلوب حفظها ونوعها (ذات معنى أم صماء، غير ذات معنى) وطريقة حفظها (على فترات متباينة أم في جلسة واحدة) ومتى يتم تسميعها (بعد الحفظ مباشرة أم بفترات زمنية متفاوتة أطول).

قياس التعلم:

تستخدم وسائل متعددة لقياس التعلم تختلف حسب ما يتعلم فإذا كان التعلم حركياً اختلفت مقاييسه بما كان معرفياً أو وجدياً

ومن أنواع مقاييس التعلم:

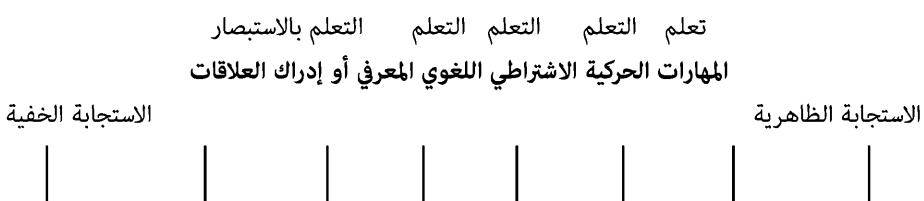
- **السرعة:** وظاهر في اختصار الزمن اللازم لأنها، عمل معين مثل الخروج من القفص أو اجتياز متابهة على شكل معين.
- **الدقة:** أي نقص الحركات العشوائية وثبات الاستجابات الصحيحة، أو نقص الأخطاء التي كان يقع فيها المتعلم مثل نقص الأخطاء أثناء الكتابة على الآلة الكاتبة نتيجة للتدريب.
- **المهارة:** يقصد بها أداء العمل بسرعة ودقة من التكيف السريع للتغيرات الطارئة فالسائل الماهر لا يستغرق وقتاً طويلاً لإدارة السيارة ولا يرتكب أخطاء كثيرة أثناء القيادة ويستطيع التكيف السريع للتغيرات الطرق ولاختلاف أنواع السيارات التي يقودها.
- **عدد المحاولات اللازم للتعلم:** يقصد بها عدد المحاولات التي يقوم بها الكائن حتى يحدث التعلم مثل حاجة الشخص إلى قراءة قطعة الشعر 30 مرة لحفظها بينما يحتاج آخر إلى 10 محاولات فقط لحفظها. (عبد الحميد نشواقي 1987).

أنواع التعلم:

عند تعريف التعلم في الفصل السابق بينما أن من خصائص التعلم الشمول يعني أن تغيراته غير قاصرة على جانب واحد من السلوك دون الآخر. فقد يكون التغير في السلوك معرفياً أو حركياً أو وجداً. إلا أن هذا لا يفقد السلوك معرفياً أو حركياً أو وجداً. إلا أن هذا لا يفقد السلوك وحدته الكلية بناء على ذلك يثار السؤال الآتي:

هل يمكن القول بوجود أنواع منفصلة من التعلم؟

إن كثيراً من الخلط فيما يرى أوزابل في فهم طبيعة التعلم قد ينبع من تصور أن للتعلم أنواعاً منفصلة مختلفة الكيفية. ولكن يمكن تصور هذه الأنواع كما يرى ماركس على بعد متصل واحد يبدأ من الاستجابة الظاهرة الواضحة الصريحة ويمتد حتى الاستجابة الخفية غير الواضحة الضمنية.



يقوم هذا التصور على أساس نوع الاستجابة السائدة في التعلم فقد يكون الاعتماد على العضلات كما في اكتساب المهارات الحركية وقد يكون الاعتماد على استخدام الألفاظ والرموز كالتعلم اللغوي والمعرفي.

من التحفظات الهامة بالنسبة لهذا التصور أن بعض صور التعلم قد تتضمن أكثر من نوع واحد من أنواع التعلم السابقة. فاكتساب الاتجاهات يتضمن

استجابات لفظية (رأى الفرد في إلغاء حكم الإعدام مثلاً) ومعرفية (إدراك المنافع والمضار لإلغاء حكم الإعدام) وحركية (تأييد إبقاء حكم الإعدام قولاً وفعلاً).

إذا رجعنا إلى البعد السابق لوجدنا أن تعلم المهارات الحركية يتضمن القيام باستجابات ظاهرة تعتمد على استخدام العضلات، وأداء الحركات التي يسهل ملاحظتها. أما التعلم بالاستبصار فيتضمن القيام باستجابات داخلية لا يسهل ملاحظتها مباشرة كالتفكير والمشكلة وتحليلها إلى عناصرها وإدراك العلاقات بينها وغيرها ذلك من العمليات العقلية التي لا تدرك مباشرة بل بآثارها كما تظهر في القيام بحل المشكلة.

أما الأنواع الثلاثة الباقية ففتتح فيما بين تعلم المهارات الحركية والتعلم بالاستبصار. فالتعلم الشرطي يقوم على الرابط بين عدة مثيرات واستجابات متعددة. وهذه الاستجابات قد تكون واضحة صريحة مثل رفع الحمامنة لرأسها عند مستوى معين أو ضغط الفأر على رافعة للحصول على الطعام، وقد تكون خفية داخلية مثل سيلان اللعاب. إلا أن هذا النوع من التعلم يقوم أساساً على الرابطة المثير والاستجابة في سلوك قابل للملاحظة. ولذلك فإنه أقرب ما يكون إلى قطب الاستجابة الظاهرة.

إذا انتقانا إلى التعلم الغوي (تعلم المفردات والمعاني) لوجدنا أن الشخص يتلقى مثيراً لغوياً واضحاً صريحاً ثم يقوم بعمليات عقلية متعددة من تحديد للخصائص واستدعاء للمعلومات السابقة وربط بينها وغير ذلك حتى يصدر الاستجابة الواضحة، لذلك فإنه يقع في منتصف البعد بين قطبي الاستجابة.

إذا انتقلنا إلى التعلم المعرفي والاستبصار لوجدنا أنهما أكثر قرباً لقطب الاستجابة الخفية، إذ يتلقى الكائن المثيرات المختلفة فيحاول تصنيفها في فئات تجمع بينهما خصائص مشتركة ويدرك أوجه الشبه والاختلاف بينها، ثم يحاول إدراك العلاقات بينها مكوناً تصنيفات أعم وهكذا.

إلا أن هذه الأنواع لا تعني أن السلوك ليس وحدة كلية والدليل على ذلك أن تعلم المهارات الحركية بالرغم من أن الاستجابة السائدة فيه هي الاستجابة الحركية الظاهرة. إلا أن هذا لا يمنع أن يتضمن استجابات غير واضحة مثل إدراك العلاقة بين مكونات المهارة. مثل معرفتنا للعلاقة بين حركة القدم وحركة بDAL العجلة ووضع اليدين والبدن وتآزر العين وحركة القدم اليمنى وحركة القدم اليسرى وأثر ذلك على سرعة دوران العجلات وعلى سرعة الدراجة عموماً مقاسة بمسافة المقطوعة في فترة زمنية محددة أو التآزر بين حركة اليدين والساقيين والرأس والتنفس أثناء السباحة وذلك بالإضافة إلى معرفتنا اللغوية أو العملية بقانون الطفو.

والدليل الثاني ينبع من تجارب التعلم بالاستبصار وإدراك العلاقات فلقد أجرى الجشطلت تجاربهم على القرود إذ قدموا القرد جائع مجموعة من العصي متفاوتة الأطوال ووضعوا الموز خارج القفص. حاول القرد الوصول إلى الموز باستخدام يده فقط ثم باستخدام إحدى العصي ولكنه فشل. فجلس يلعب بالعصي- وفجأة إدراك العلاقة بين عصوين أي إمكانية وصلهما معاً ليكونا عصا طويلة توصله إلى غايته. من هذه التجربة يتضح أن التعلم كان بالإدراك المفاجئ لعلاقات بين أجزاء المجال (القفص - الموز - المسافة بين الموز والقفص- طول ذراع القرد- طول ذراعه بالعصا- علاقة العصوين بعضهما- علاقتهما بيده) ثم أعاد تنظيم أجزاء المجال بوصول العصوين ببعضهما بحيث يستطيع الوصول إلى الموز. في هذا النوع من التعلم كان الاستبصار هو الاستجابة الفالية ولكن القرد لم يكن ليصل إلى الاستبصار دون الإمساك بالعصا وتجربتها في الوصول إلى غايته.

مما سبق يتضح أن السلوك وحدة كلية وأن تقسيم التعلم إلى أنواع ما هو إلا تقسيم تعسفي مصطنع ليسهل دراسة ظواهر التعلم المختلفة وتنظيم المواد العلمية التي تجمع تحقيقاً للاستفادة العلمية والعملية المنظمة منها. (منصور طلعت: 1984)

نظريات التعلم:

إن من أهم ما واجه علماء النفس هو تفسير حصول عملية التعلم ونظرًا لهذه الصعوبة والغموض فقد كثرت فيها الآراء ولكن هذه الآراء رغم كثرتها فقد احتواها اتجاهان:

1. **النظريات الترابطية:** وهي ترى أن التعلم يحصل بسبب قيام ترابط فسلجي وتشمل نظرية التعلم لبافلوف المعروفة بنظرية التعلم الشرطي. ونظرية المعلم لثورنديك المعروفة بنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ. وسنقوم بشرحها موجزاً بعد قليل.
2. **نظريات الفهم والإدراك:** وهي أن ترى عملية التعلم تتم عن طريق استخدام العقل أي تتم عن طريق التنظيم والاستبصار قبل أية خطوة من خطوات التعلم.

أ. النظريات الترابطية:

1. **التعلم الشرطي:** ويعني التعلم الشرطي أن هناك شرطاً لكي يتعلم الفرد شيئاً جديداً غير طبيعي هو ارتباطه بشيء طبيعي. فالطعام منه طبيعي لسylan لعب الكلب أما دق الجرس فمنبه غير طبيعي لسylan لعب الكلب فإذا دق الجرس أمام الكلب لا يسيل لعابه ولأجل أن يتعلم سylan لعابه عند دقه الجرس يشترطان يرتبط دق الجرس برأوية الطعام وهذا الارتباط لا يكون عقلياً ولكن يحصل فسلجياً فالكلب الذي خضع لعملية التعلم المذكورة يسيل لعابه لا إرادياً بمجرد سماع الجرس، وهكذا الحال مع الطفل الصغير الذي يخاف من الطبيب فالطبيب منه غير طبيعي لخوف الطفل ولكن ارتباط رؤية الطبيب بزرق الإبرة تعلم الطفل الخوف من الطبيب ويطلق على هذا النوع من التعلم بالتعلم الشرطي.

تبين مما سبق أن التعلم ظاهرة معقدة متشابكة العوامل تكاد تشمل حياة الإنسان والحيوان كلها، إذ يشمل جميع جوانب السلوك، ولذلك اختلفت النظريات في دراسته وفي وضع المبادئ والقوانين التي تحكمه وتفسره. ويدل على ذلك التعدد التخطيطي الثاني الذي وضعه لانزر وذكره تشيلد.

يقوم التخطيط التالي على محورين هما:

- 1 الترابطية (السلوكيـن) - المعرفـة.
- 2 دور الكائن في الاستجابة للمثيرـات.

وعلى المحور الأول توجد مجموعة وجهات نظر السلوكية التي ترى أن التعلم يقوم أساساً على المثير ← الاستجابة. ويعتمد المحور حتى وجهات النظر المعرفية التي ترى أن التعلم يقوم على أساس عدة عمليات عقلية وعلى تكوين بناءات عقلية مستمدـة من الخبرـات التي يـمر بها الفـرد.

وعلى المحور الثاني تـوجـد وجهـات النظرـ التي تدورـ حول موقفـ الكـائـنـ الحـيـ منـ الـبيـئةـ، وكـيفـ أنـ هذاـ المـوقـفـ يتـراـوحـ ماـ بـيـنـ السـلـبـيـةـ والإـيجـابـيـةـ.

فأنصار وجهة النظر السلبية يرون أن الكائن لا يتحرك إلا بفعل المثير وتسمى هذه الوجهات من النظر « وجهات نظر رد الفعل » في حين يرى أنصار وجهات النظر « الإيجابية » أن الكائن الحي دائم الحركة والنشاط التلقائي في بيئته.

بالجمع بين المحورين أمكن وضع التخطيط التالي. ولكن يجب الإشارة إلى أنه على كلا المحورين تـوجـدـ وجهـاتـ نـظـرـ أـخـرىـ تـتفـاـوـتـ قـرـباـًـ أوـ بـعـدـاـًـ مـنـ أحدـ القـطـبـيـنـ، كذلكـ فـإـنـ وجهـاتـ النـظـرـ المـخـلـفـةـ يـوجـدـ بـيـنـهـ درـجـاتـ مـتـفـاـوـتـةـ مـنـ التـداـخـلـ وـالتـبـاعـدـ كـمـاـ سـيـتـضـحـ فـيـمـاـ بـعـدـ.

المحور الثاني				المحور الأول
المعرفية	بين - بين	الترابطية	سلوكيه كرد فعل للمثير	
-	-	واطسون ثورنديك هل	سلوكيه كرد فعل للمثير	الاكتئاب
الجشطلت	تولمان	بافلوف	بين - بين	بيجيه
بياجيه	لانز	سكنر	إيجابي نشط تلقائياً	

محوري توزيع نظريات التعلم

بالرغم من ان هذا التخطيط لا يمكن اعتباره جامعاً شاملاً إلا أنه يوضح مدى التنوع والاختلاف في وجهات النظر.

هذا ونظرأً لأنه قد سبق مناقشة تجربة ثورنديك في التعلم وكذلك إحدى تجارب الجشطلت ووجهة نظر بياجيه فلن نتناولها بالتفصيل.

ولكن نعرض لوجهات نظر بافلوف وسكنر بقدر من التفصيل وذلك لما لهما من تطبيقات عملية. وتوضيحاً لما سبق الإشارة إليه من أن علم النفس المعاصر سلوكي ووظيفي، ثم نعرض بعد ذلك الملامح العامة للتعلم بالاكتشاف كنموذج للتعلم المعرفي. (فاخر عاقل 1977).

الاشتراض الكلاسيكي (تجارب بافلوف):

في الأصل كان بافلوف يقوم بتجاربه حول عملية الهضم عند الكلاب الجائعة فلاحظ سيلان اللعاب في فم الكلب قبل أن يقدم له الطعام بصورة فعلية وقد كان

هذا يحصل عند رؤية الكلب للطعام أو عند رؤيته للشخص الذي يقوم بإطعامه وعند سماع الكلب وقع أقدام الخادم الذي يقدم له الطعام.

إن هذه الظاهرة أثارت بافلوف لأن المثير الطبيعي لنشاط الغدد اللعابية هو الطعام وليس سماع أقدام الخادم أو رؤيته. لا بد أنها حصلت بسبب ظروف التجربة والارتباط الذي حدث في أثنائها.

لقد كانت هذه الملاحظات باعثًا دفع بافلوف لتصميم تجارب خاصة لهذا الغرض فوجد عند بداية التجربة إن قرع الجرس لوحدة لا يؤدي إلى سيلان لعاب الكلب ولكنه عندما اقترن بالطعام أصبحت له القدرة على إسالة اللعاب حتى وإن لم يكن مصحوبًا بتقديم الطعام. وفي هذه الحالة يعتبر الجرس منبه شرطياً إما المنبه الأصلي وهو الطعام فيطلق عليه المنبه الطبيعي وتسمى عملية إسالة اللعاب بالنسبة لقرع الجرس بالفعل المنعكس الشرطي.

مقومات التعلم الشرطي:

يرى العلماء المهتمون بهذا النوع من التعلم أن هناك عوامل مهمة يجب توفرها لكي يتم فيها التعلم وهي:

1. ظهور المثير الطبيعي والمثير الشرطي معاً بالتعاقب الذي لا تتجاوز الفترة بينهما بضع ثوان.
2. تكرار المثير الأصلي بالمثير الشرطي لعدة مرات وتلعب الفروق الفردية دوراً هاماً بالنسبة لعدد مرات التكرار.
3. عدم وجود بعض المثيرات القوية المشتلة لانتباх في غضون فترة ارتباط المثير الطبيعي بالمثير الشرطي.
4. عدم تفوق القيمة الحيوية للمثير الشرطي على القيمة الحيوية للمثير الطبيعي بالنسبة للمتعلم.

إذا لاحظت موقف الطفل الصغير من الطبيب قبل أن يحقنه بالمصل وبعد أن يحقنه به نجد فارقاً كبيراً. فقبل الحقن يكون لطيفاً ودوداً لا يخاف الطبيب ولكن بعد الحقن أصبح الطبيب منفراً مخيفاً مؤماً وذلك لارتباطه بالحقن الذي سبب ل طفل الألم. أي أنه قد حدث ارتباطاً بين الطبيب والحقن، ولما كان الحقن (كمثير) قد أدى إلى استجابة مؤلمة فإن الطبيب أيضاً يصبح مثيراً يستدعي نفس الاستجابة التي كانت للحقن.

هذا المثال يوضح نظرية الارتباط الشرطي الكلاسيكي التي يعتبر بافلوف من مؤسسيها الأوائل للتحقق من نظريته أجرى عملية جراحية للكلبة استطاع بها جمع تفرز أثناء إجراء التجربة. كانت تجاربه تقوم على أكثر من مثير في وقت واحد أو مرتبة دراسة استجابة الكلب لها إذا كان تقدم الطعام مصحوباً أو مسبوقاً بصوت جرس ويدرس التغييرات الحادثة في سيلان اللعاب. لتوضيح تجربة بافلوف تسير إلى أن الطعام مثير طبيعي غير شرطي لأنه أصلاً يؤدي إلى سيلان اللعاب أما الجرس فهو مثير شرطي لأنه لا يسيل اللعاب أصلاً، وأن إفراز اللعاب استجابة للحصول على الطعام يعتبر استجابة طبيعية أو فعلاً معنكساً غير شرطي.

لاحظ بافلوف أنه متلازم تقديم المثير الطبيعي الطعام (m^2) مع المثير الشرطي - الجرس- (m) لعدة مرات يصبح للجرس القدرة على إسالة اللعاب أي يتلازم تقديم المثير الطبيعي مع المثير الشرطي عدة مرات يصبح للمثير الشرطي القدرة على إثارة الاستجابة الطبيعية في هذه الحالة تسمى الاستجابة الطبيعية باسم الاستجابة الشرطية لأن سيلان اللعاب يصبح مشروطاً بالجرس والرسم التالي يوضح المبدأ الأساسي في النظرية.

جرس m^1
طعام m^1 ← سيلان اللعاب

كانت تجارب بافلوف تقوم على أساس أن تكوين الاستجابة الشرطية يقوم على أن يسبق المثير الشرطي (الجرس) المثير الطبيعي (الطعام) بفواصل زمني قدره نصف ثانية أو يتأنق معه أي يحدثان معاً. وتتصدر الاستجابة نتيجة لتوقع الكلب للطعام بعد سماعه للجرس مباشرة. إلا أن بافلوف استطاع تكوين شرطية مرجأة باتلطة الفاصل الزمني بين المثيرين. وقد لاحظ بافلوف أن الاشتراط العكسي لا يمكن إحداثه لأنه يقوم على تقديم الطعام قبل الجرس مما لا يجعل الكلب يتوقع أي شيء.

وجد بافلوف أنه إذا دق الجرس ولم يقدم الطعام يفقد الجرس قدرته تدريجياً على إثارة إفراز اللعاب. أي أنه إذا قدم المثير الشرطي غير متبع بالثير الطبيعي لا تظهر الاستجابة الشرطية. وقد أطلق على هذه الظاهرة اسم الانطفاء. إلا أنه بعد فترة من الزمن لا يقدم فيها المثير الطبيعي أو المثير الشرطي تعود الاستجابة الشرطية للظهور عند تقديم الجرس فقط وقد سميت هذه الظاهرة باسم العودة التلقائية كذلك أمكن إعادة تكوين الاشتراط بعد الانطفاء أسرع من تكوينه في أول الأمر.

أما عن قياس بافلوف للتعلم فقد اعتمد على تقدير كمية اللعاب المفرز أي سعة الاستجابة. كما كان يقيسه بمقاومة الاستجابة الشرطية للانطفاء أي استمرار إفراز اللعاب في عدة محاولات بالرغم من عدم تقديم الطعام بعد الجرس. كما استخدم بافلوف كمون الاستجابة كوسيلة أخرى للقياس ويقصد بكمون الاستجابة الفترة التي تفصل بين سماع الكلب للجرس وإفرازه لللعاب، إذ لاحظ أنه مع زيادة عدد مرات اقتران الجرس بالطعام ينقص كمون الاستجابة.

إن للتعلم بالارتباط الشرطي تطبيقاته الهامة في سلوك الإنسان فاللدي يحب المادة التي يدرسها المدرس اللطيف. والطفل الصغير الذي يرى القطة فilyعب معها ولكنها عندما تعشه وتؤلمه يخاف منها وتصبح مثيراً منفراً مخيفاً. وقد بينت

الدراسات أن الطفل يمكن أن يخاف من القطة ومن الحيوانات التي تشبهها إذ يعم استجابة الخوف على المثيرات المشابهة للقطة بل وقد يخاف من أي شيء له فراء يشبه القطة.

أخيراً يجب الإشارة إلى أن كثيراً من استجابات الإنسان قابلة للتشريط مثل الاستجابة الحشوية أو استجابات الجهاز الهضمي والاستجابات الانفعالية لمثيرات غير طبيعية كالاماكن الفسيحة أو المغلقة أو المرتفعة. ولذلك فلتلتشريط تطبيقاته في مجال العلاج السلوكي. (الداهري صالح حسن: 2008)

دور التعلم الشرطي في التعلم:

يقوم التعلم الشرطي بدور هام في حياة الإنسان والحيوان بحيث يدخل في الكثير من الأمور التي يتوقف عليهابقاء الفرد واستمراره وتطوره ومن أهم ما يذكر في هذا الصدد.

1. يقوم التعلم الشرطي بدور هام في كسب العادات ضد الإنسان والحيوان فالعادة ما هي إلا استعداد الفرد لأن يستجيب إلى علامات ورموز تنوب عن المثيرات والمواقف الأصلية. خذ على سبيل المثال ترويض الحيوان، فإنه يتلخص في الاستعاضة عن المثيرات الطبيعية مثل إطعامه أو ضربه بعلامات ورموز منها الكلام المروض وإشاراته أو مثيرات صناعية أخرى. فلكي يتعلم الدب الرقص عند سماعه الموسيقى يضع المروض لوحة معدنية تحت كل قدم من أقدامه ثم يقوم بتتسخين هذه اللوحات كهربائياً حسب الحاجة المناسبة للموسيقى بحيث تكون الحرارة في اللوحة كافية لأن يرفع الدب رجله وهكذا يتعلم رفع أرجله وفق الموسيقى دون أن يحتاج إلى أن تكون اللوحة التي تحته حارة لقد أصبحت الموسيقى باعتبارها مثيراً غير طبيعياً يؤدي مهمة المثير الطبيعي وهو الحرارة المسلطة على أقدام الدب. والخيل تعلم

التوقف عند سماعها لفظة معينة وذلك عن طريق ربط هذه اللفظة بجذبة قوية مولمة للجام الموضوع في فمها.

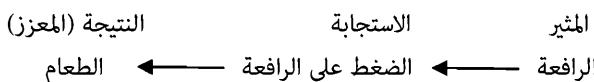
أما فيما يتعلق باكتساب العادات عند الإنسان فيتجلى ذلك عند الرضيع الذي تقوم شفاته بحركات ارتشاف الحليب مجرد رؤيته أمه أو زجاجة الرضاعة ويأتي النوم على الطفل حين يرى أمه تعد له فراشه أو عندما تبدأ بأغنية خاصة تتكرر كل يوم في نفس الموقف.

كذلك يبدو أثر التعلم الشرطي واضحًا في تعلم الطفل الكلام فهو ينطق بكلمة ماما ويسمع نفسه وهو ينطقها، أي ألم النطق ارتبط بسماع الكلمة فتصبح الكلمة المسموعة مثيراً شرطياً يدعو الطفل إلى نطقها مرة أخرى وهكذا يمضي في تكرارها حتى يغلبه التعب أو يشغله شيء آخر. وفي تعلم القراءة يعرض المدرس للتلميذ على السبورة رسم حيوان صغير وإلى جانبه رمز معين هو كلمة (بطة) ففي أول الأمر لا يكون هناك ارتباط من أي نوع بين هذا الرمز ومعنى البطة أما بعد التدريب فيمكن الاستغناء عن صورة البطة وعندما تكفي رؤية كلمة بطة لإثارة المعنى في ذهنه وهكذا الحال في كل ما يتعلمها من أسماء وصفات وكذلك يقوم التعلم الشرطي بدور كبير في تكوين الشخصية في مرحلة الطفولة المبكرة أثناء عملية التطبيع الاجتماعي وتأديب الطفل، ذلك أن العقاب - مادياً كان أم معنوياً - مثيراً للألم والخوف وغالباً ما يكون العقاب قوة رادعة تكف الفرد عن القيام بالسلوك الذي يعاقب عليه. وتكرار ارتباط الذنب بالعقاب يجعل ارتكاب الذنب بل مجرد التفكير في ارتكابه مثيراً شرطياً للخوف والألم من شأنه أن يمنع الطفل عن اقتراف ما ننهى عن عمله، على هذا النحو نستطيع أن نعتبر (الضمير) مجموعة من استجابات شرطية. فالضمير هو جانب الشخصية الذي يوجه سلوكنا وينقد أعمالنا عن إتيان ما لا يرضيه ويعذبنا بوخزه الشديد إن انحرفنا عما لا يرضيه.

وأثر التعليم الشرطي ظاهر في تحويل دوافعنا الفطرية من ناحية مثيراتها وأساليب إشباعها، وفي تكوين ميلانا المكتسبة عن طريق ارتباط العمل الجاف بأخر يشتق إليه الفرد. وكذلك في اكتساب المخاوف الشاذة كما وضمن ذلك في مكان آخر من هذا التعين.

2- التعلم الوسيلي أو التعلم الشرطي الإجرائي:

يعتبر سكرن هو مؤسس هذه النظرية التي تقوم من الناحية المنهجية على استخدام الملاحظة الموضوعية في دراسة المثير الاستجابة. قامت نظريته على المبدأ القائل أن المثير يستثير استجابة قبل للتكرار إذا دعمت أو عززت أي تبعتها مكافأة مادية كالحصول على الطعام أو معنوية كالهرب من موقف مؤلم. فالطفل إذا بك للحصول على شيء معين وأعطاه له أهله يستخدم البكاء وسيلة لإشباع رغباته. لدراسة نظريته صمم سكرن قفصا خاصا مزودا برافعة عندما يضغط عليها الحيوان الجائع ينزل له الطعام. أي أن الرافعة هي المثير للحيوان الجائع، والضغط عليها هو استجابة للكائن التي تؤدي إلى تكرار ضغط الحيوان على الرافعة. والرسم التالي يوضح التجربة:



يمكن إجمال الفروق بين التعلم الوسيلي والاشراط الكلاسيكي في أن الحيوان في الاسترطاط الكلاسيكي لا يقوم بأي مجهود للحصول على الطعام فلقد كان الم炽ب يقدم الطعام للكلب المربوط، بينما في التعلم الوسيلي يقوم الحيوان بمجهود معين كان يضغط على الرافعة للحصول على الطعام. في الكلاسيكي لا تحدث

الاستجابة الشرطية أي تغيير في البيئة وهذا على العكس الوسيلي فالضغط على الرافعه تغير في البيئة ووسيلة للحصول على الطعام. فإنها في الوسيلي استجابة منبتهة أي صادرة عن الكائن الحي تلقائي. إذا كان المثير الطبيعي (الطعام) هو المدمع في الاشتراطي الكلاسيكي فإن النتيجة (الطعام) هي المدمع في التعلم الوسيلي. إذا كان التعلم يقاس في الكلاسيكي بسعة الاستجابة أي كمية اللعاب. فإنه يقاس في الوسيلي بمعدل الضغط على الرافعه.

يمكن تقسيم التدعيم إلى نوعين: مستمر أي يحصل الحيوان على المدمع أو الطعام في كل محاولة، وجزئي متقطع أي يحصل الحيوان على الطعام في بعض المحاولات دون غيرها. وقد بينت التجارب أن كلاً من اكتساب أو انطفاء (عدم تكرار صدور) أي سلوك يكون أبطأ باستخدام التدعيم الجزئي التقطيع.

وقد وضع أصحاب هذه النظرية جداول للتدعيم منها أربع هي:

- 1 جدول التدعيم ذو الفترات المحددة: أي أن التدعيم يحدث بصورة منتظمة بعد فترة زمنية ولتكن دقة مثلاً.
- 2 جدول التدعيم ذو الفترات المختلفة: التدعيم لا يكون بصورة منتظمة بل تنظم الفترات بحيث يكون لها متوسط معين. مثلاً تتراوح فترات التدعيم ما بين دقيقة وتسعة دقائق على أن يكون متوسط الفترات كلها خمس دقائق.
- 3 جدول التدعيم ذو النسب الثابتة: يحصل الحيوان على الدعم إذا قام بأداء عدد محدد من الاستجابات المطلوبة.
- 4 جدول التدعيم ذو النسب المختلفة: يحصل الحيوان على الدعم إذا كان عدد الاستجابات يدور حول متوسط معين. مثلاً إذا كان عدد الاستجابات يتراوح ما بين 29/10 فإن المتوسط يكون 20 استجابة.

هذا وقد بيّنت التجارب أن معدلات الاستجابة تكون أكثر ثباتاً باستخدام جداول النسب. فالمقامر تكون انابته وفقاً لجدول التدريم الجزئي ذو النسب المختلفة لذلك لا يستطيع الاقلاع عن لعب القمار. كذلك وجد أنه إذا استخدمت جداول الفترات المحددة تظهر الاستجابة في نهاية الفترة (فالطالب لا يذكر إلا قرب الامتحان) بينما توزع إذا استخدمت جداول أول الفترات المتغيرة. (سعد جلال 1980).

التعلم بالاكتشاف:

سبق للمؤلف أن تكلم عن نظرية ثورنديك والجشتال وبياجية، كما سبق عرض نظرية بالفوف وسکنر في التعلم. ونظريات التعلم تقدّم الدارسين بالقوانين التي تفسّر الظاهرة (ولقد بذلت الجهود في الماضي لاستخدام نظريات التعلم كأساس للتطبيق، أساس تستخلص منه المبادئ التي تفيّد في النواحي العملية، ولكن هذه الجهود لم تتحقّق الأهداف المعقودة عليها، وجاءت نظريات التعلم فاهتممت بالمبادئ الأساسية للسلوك اهتماماً قليلاً، واهتممت بمبادئ التعلم اهتماماً كبيراً، وركّزت على النواحي التطبيقية، وتحقيق الأهداف التربوية ومن نظريات التعليم ما يعرف باسم "التعلم بالاكتشاف").

من أتباع هذه النظرية تاباوبروند وغيرهما. تحدد تابا التعلم بأنه عملية تحويلية تقوم على تمثيل المتعلم لمحات معيّنة - خبرات ومعلومات... الخ - وعلى قيامه بعمليات عملية لتنظيم واستخدام هذا المحتوى بصورة جديدة في مجالات جديدة.

ويحدد أوزابل المعامِل الأساسية للتعلم بالاكتشاف في:

- أن أفضل طريقة لاكتساب المعلومات هي أن يصل إليها المتعلم بنفسه وبناء على استبصراته الذاتية مما يجعلها أثبتت في ذاكرته وأكثر وضوحاً.
- المفاهيم التي يتعلّمها الشخص ليست إلا ألفاظاً مجردة غير ذات معنى إلا إذا استطاع اكتشافها بنفسه معتمداً على خبرته المادية غير اللفظية ولن يتّسنى له ذلك إلا إذا مارس حل المشكلات.

- 3 يستخدم التعلم اللغة للتعبير عما يصل إليه من أفكار وفي تمويل الأفكار إلى استبعارات واكتشافات جديدة. وذلك لأن التعبير عن الأفكار في صورة لفظية يساعد على زيادة الفهم ودقته مما يسهل ويزيد تحويل الأفكار.
- 4 التعلم بالاكتساب هو الطريقة الأساسية تمثل محتوى المادة التعليمية للطلاب والدارسين.
- 5 إن الهدف الأول للتربية والتعليم هو تنمية القدرة على حل المشكلات ويكون باستخدام المادة التعليمية كوسيلة لاكتشاف لا كهدف في ذاتها.
- 6 التدريب على الاكتشاف الموجه أكثر أهمية من التدريب على حفظ المادة التعليمية، ويرجع ذلك إلى أن التدريب على الاكتشاف يؤدي إلى تطوير قدرة الشخص على حل المشكلات المتعددة التي ليس لها حل متعلم.
- 7 إن الهدف النهائي للتعلم بالاكتساب أن يصبح المتعلم مبتكرًا ومفكراً ناقداً.
- 8 التعلم بالطريقة التقليدية ذو طبيعة تسلطية إذ يلقى المدرس المعلومات على التلميذ وهو سلبي لا يسمع له باكتساب أي شيء عن طريق الاكتشاف.
- 9 يساعد التعلم بالاكتشاف المتعلم على تنظيم المعلومات بطريقة تؤهله لاستخدامها بنجاح في علاج ما يقابله من مشكلات جديدة في المستقبل.

نظريّة برونر في التعلم بالاكتشاف:

- تعتبر المفاهيم - التي يطلق عليها اسم الفئات - من المصطلحات الهامة في نظرية برونر. والمفهوم هو لفظ يعبر عن الفئة من الأشياء تجمع بينها خصائص مشتركة. والمفاهيم أو الفئات كالقواعد التي تحدد:
- 1 الخصائص التي يجب توافرها في الوحدات أو الأشياء لكي تدرج داخل الفئة. أي أن الخصائص هي المحكّمات اللازم توافرها في الأشياء أو الوحدات.

- 2 الطرق التي تترابط بها الخصائص بعضها مع بعض لتكون فئات مختلفة.
- 3 أهمية الخصائص فرادى أو مترابطة.
- 4 درجة وجود الخاصية بحيث تعتبر خاصية مميزة للأشياء أو الوحدات التي تتضمنها الفئة.

تقوم نظرية بروونر على عدة افتراضات هي:

- 1 يتضمن التفاعل مع البيئة التعامل مع فئات متعددة. وما الادراك أو التصور أو اتخاذ القرارات الا صور لتكوين الفئات واستخدامها.
- 2 للفئات فوائد عديدة للإنسان إذ أنها:
 - (أ) تبسيط العالم الذي يتعامل معه فيكون تعامله مع فئات من الأشياء لا مع الأشياء كل على حدة.
 - (ب) تساعده في التعرف على الأشياء، فالشيء الذي لا ينتمي إلى فئة معينة لا يمكن التعرف عليه.
 - (ت) توجه نشاطه، فإذا قابلت كلبا غاضبا فإنك تعرف أنه " كلب" ة أنه " غاضب" ولذلك تجري بعيدا عنه.
- ث) تساعده على ادراك العلاقات بين الأشياء داخل الفئة وخارجها وادراك العلاقات بين الفئات المختلفة. فالعصفور فئة تتشابه مع الببغاء والحمام بدرجات متفاوتة ولكنها تختلف عن فئة الخيل والجمال والنبات.
- ج) تقلل من حاجة الإنسان المستمرة إلى التعليم ويكون ذلك بطريقتين:
 - أولاًهما: وضع كل شيء في الفئة التي ينتمي إليها.
 - وثانيتهما: تجاوز الفرد حدود المعلومات المكتسبة، إذ بناء على توفر خصائص معينة في المعلومات يضعها الفرد في الفئة التي تنتمي إليها ثم يستنتج منها عدة استنتاجات، فلو رأى الطفل قطعة من الطباشير فإنه يضعها ضمن "فئة"

الطباسير، ثم يستنتجـ شأنها شأن فئة الطباسيرـ أنها خفيفة الوزن وببيضاء وغير سامة وتسخدم للكتابة على السبورة ولا تؤكل... الخ.

-3ـ للفنات مستويات مختلفة تتفاوت في درجة عوميتها فهناك الفنات العامة مثل الأصناف "الاستهلاكية" والتي تتضمن فتتين أقل عمومية هما "السوائل" والأصناف "الصلبة" ويندرج تحت كل فئة فنات فرعية أخرى أقل عمومية فمثلاً ضمن فئة السوائل توجد "السوائل الصناعية" و"السوائل الطبيعية"، بل وداخل فئة السوائل الصناعية يوجد "الشاي" و"القهوة" وداخل السوائل الطبيعية يوجد "الماء" و"اللبن" وينطبق نفس التنظيم الهرمي على الأصناف الصلبة، هذا التنظيم الهرمي للفنات يسميه برونز "التنظيم الرمزي للفنات".

-4ـ التعليم بالاكتشاف هو تكوين للفنات وللأنظمة الرمزية للفنات مما يساعد على الإدراك والتذكرة وعلى مزيد من الاكتشافات. فلو رأى شخص ثمرة جديدة غير مألوفة بالنسبة له يحاول أن يتبعين خصائصها لكي يضمها ضمن الفنلة التي تناسبها ليصبح جزءاً من تنظيم رمزي يتضمن فنات متفاوتة العمومية. وعلى هذا النحو يستطيع الشخص أن يدرك أن الثمرة ما هي إلا نوع من الحمضيات وأنها فرع من الفاكهة وأنها نوع من المأكولات الطبيعية وأنها من الأصناف الاستهلاكية وأنها غير ضارة بالإنسان. وبذلك يسهل على الشخص التعرف عليها وتذكرها لأنها تنتمي إلى فنلة معينة.

-5ـ من العوامل التي تؤثر على الاكتشاف:

أ) استعداد الشخص للاستجابة بطريقة معينة: فاللدي الذي يحاول إدراك العلاقات بين الأشياء ولا يعتمد على الحفظ الصم يسهل عليه التعلم بالاكتشاف.

ب) مستوى دافعية المتعلم: يحدد برونز أن المستوى المتوسط من الدافعية يؤدي إلى تكوين الفنات وانظمتها أكثر من المستوى المرتفع أو المنخفض.

ت) درجة اتقان المتعلم للمعلومات الدقيقة المناسبة. بناء على ما يكتسبه الفرد من معلومات دقيقة عن نوع الثمرة الجديدة وبناء على ما لديه من معلومات سابقة عن خصائص كل فئة من الفئات وعن الأنظمة الرمزية للفئات يستطيع ادراج الثمرة ضمن الحمضيات لا السكريات.

ث) تنوع التدريب: يرتبط هذا العامل بالعامل السابق فكلما تنوع ما يتلقاه الفرد من تدريب كلما ساعد ذلك على اكتسابه للمزيد من المعلومات وبالتالي على تكوين الفئات والأنظمة الرمزية.

6- وقد بين بروزير أن الجهاز العصبي للفرد لابد أن تتتوفر فيه خصائص معينة تساعده على تكوين الفئات والأنظمة الرمزية. (رمزية الغريب 1977).

أسباب تعدد وتنوع نظريات التعلم؟

مما سبق يتضح كيف تعددت وتنوعت نظريات التعلم... ولكن ما هي الأسباب التي أدت إلى هذا التنوع والاختلاف؟ يمكن الاشارة إلى بعض هذه الأسباب في:

1- أن التعلم لا يدرك مباشرة بل يستدل عليه من ملاحظة وقياس التغير الحادث في السلوك والأداء. وقد أدى هذا إلى تعدد النظريات وذلك بناء على المظاهر السلوكية الذي ركزت نظرية اهتمامها فهو

هو الاستجابة الواضحة أم الاستجابة الخفية أم ما بينهما؟

2- المنطلقات الأساسية التي قامت عليها كل نظرية هل هي المثير الاستجابة (السلوكيين)، أم الموقف التعليمي ككل (الجسchtلت)؟ وهل يكون الكائن الحي ايجابيا أوئـا التعلم (سكنر، بروزير) أم سلبيا (بافلوف)؟ وهل يقتصر النظرية على حدود السلوك الملاحظ أم تتجاوزه إلى ما يحدث داخل المتعلم؟ وما مدى الدور الذي تلعبه اللغة في عملية التعلم؟

- 3 الهدف الذي ترمي إليه كل نظرية. فهل الهدف هو اكتشاف مجموعة من القوانين والقواعد التي تفسر التعلم (نظريات التعلم) أم أن الهدف هو تحقيق الإفادة التطبيقية مع عدم اهتمام المبادئ النظرية (نظريات التعليم).
- 4 اختلاف المناهج المستخدمة في دراسة التعلم فبعض النظريات قامت على اجراء تجارب معملية في مواقف مصطنعة (سكت، ثورنديك، بافلوف) بينما قامت نظريات أخرى على استخدام المنهج الإكلينيكي والملاحظة (برونر، بياجيه).
- 5 اختلفت النظريات في الاجابة عن السؤال التالي: ماذا نتعلم؟ هل نتعلم ارتباط بين مثيرات واستجابات (السلوكيين) وبالتالي تكون عادات كما في التعلم الحركي، أم نتعلم مفاهيم وتصانيف وفئات وأنظمة رمزية للفئات (المعروفين) أي بناءات معرفية، أم نكتسب طريقة للتعلم مثل كيفية تصنيف الأشياء في فئات وتكوين أنظمة تساعد على الادراك والتذكر والاكتشاف (التعلم بالاكتشاف).
- 6 اختلفت النظريات في درجة صعوبة التجارب التي استخدمتها فلقد استخدم الشرطيون "تجارب بسيطة للغاية وكانت تتطلب من الكائن أقل مجهود ممكن حيث تحل استجابة مكان استجابة أخرى بتلازم مثيرين واستجابة... وعلى النقيض من هذا النوع من التجارب توجد التجارب المعقّدة التي تحتاج إلى استبصار وفهم من الكائن حيث يوجد أمامه مشكل يريده له جلا، ويكتشف أن وسائله السابقة وخبراته السابقة لم تعد توصله للحل وأن عليه أن يتبيّن علاقات معينة في المواقف وينظمها بطريقة معينة توصله إلى الهدف وخير مثال لذلك تجارب الجشطاليين.

- إلا أنه بالرغم من أوجه الاختلاف المتعددة بين النظريات السابقة توجد عدة أوجه للاتفاق منها:
- 1 التأكيد على الدافع لأن الدافع يستثير الكائن ويحركه في اتجاه معين يحقق له الاشباع، فالجائع سنثبط بحثا عن الطعام لا ابناء. يؤدي الدافع إلى اختيار الاستجابة الصحيحة التي توصل الكائن إلى الاشباع فلقد تعلم الفار في تجارب سكر أن يضغط على الرافعه ليحصل على الطعام لا أن يدور في القفص أو بعض القضبان.
 - 2 توضيح دور التدريب في التعلم ولقد اتخد التدريب مظهر تكرار السلوك الهدف الناجح في تجارب بافلوف وسكتر وثورنديك. كما أكد بروونر أهمية التدريب لتعديل الأسلوب غير المناسب الذي يستخدمه الفرد في التعلم ولاكتساب المعلومات الدقيقة المناسبة التي تساعد على الاتصال. والتدريب في ذاته ليس له قيمة كبيرة إلا إذا كان موجهاً أي يؤدي إلى استبعاد الاستجابات الخاطئة والاحتفاظ بالاستجابات الصائبة الموصولة للهدف.
 - 3 الموقف التعليمي موقف معقد متشارب العوامل والمثيرات. فقط ثورنديك تعرضت لمثيرات متعددة داخل القفص منها: القفص - الطعام - المسافة بينها وبين الطعام - الرافعه. والطفل عندما يرى قطعة الطباشير فإنه يتعرض لمثيرات عديدة منها: اللون الأبيض - الملمس الناعم - إمكانية الكسر - الشكل. ويتعامل الكائن مع هذه المثيرات في صورة استجابات جزئية تجمعها وحدة كلية عامة ذات معنى تحقق للكائن هدفه. فالقطة كانت تنظر إلى الطعام وقد يدها خارج القفص وتبحث عن وسيلة للخروج، وكان الطفل يمسك بقطعة الطباشير ويلمسها ويشمها ويحاول تذوقها وكسرها. هذه الاستجابة الجزئية عندما انتظمت في وحدة كلية استطاعت القطة الضغط على الرافعه والخروج

من القفص، كما استطاع الطفل أن يضع الطباشير ضمن فئة الأدوات الكتابية التي يمكن استخدامها في التعلم.

شروط التعلم:

من استعراض النظريات السابقة يمكن تحديد العديد من شروط التعلم بناء على ما بيئته كل نظرية. فالارتباط والاقتران بين المثيرات والاستبصار وإدراك العلاقات والتعزيز وإدراك المتعلم لخصائص الأشياء ووضعها في الفئات المناسبة كلها شروط للتعلم. ولكن سنكتفي بعض الشروط العامة للتعلم.

أولاً: النضج:

يمكن تعريفه بأنه مجموعة التغيرات الداخلية في الكائن الحي والتي ترجع إلى تكوينه العضوي البيولوجي ولكن إذا كان التعلم في جوهره تغير والنضج أيضا في جوهره تغير إذن ما الفرق بينهما؟ وما العلاقة بينهما؟

(أ) الفرق بين النضج والتعلم.

- 1. النضج تغير لا ارادي لا يشعر به الفرد بينما التعلم يكون شعوريا واراديا.
- 2. النضج عام بين جميع أفراد الجنس بعكس التعلم فليس بالضرورة أن يكون عاما.
- 3. ترجع تغيرات النضج إلى الوراثة أساسا ثم البيئة بينما ترجع تغيرات التعلم أساسا إلى البيئة ثم الوراثة.

(ب) العلاقة بين النضج والتعلم:

- 1. لا يستطيع الفرد اكتساب القدرة على أداء عمل معين إذا لم يكن قد حقق المستوى المناسب من النضج. فمثلا يمكن للطفل أن يتعلم المشي دون أن يكون قد استطاع الجلوس بمفرده والحبو. ويستخدم مصطلح الاستعداد النمائي

- للإشارة الى هذه العلاقة، فالاستعداد النمائي لتعلم القراءة يكون بين السادسة والسادسة والنصف. أَنَّ الطفَلَ لا يُسْتَطِعُ تَعْلِمُ الْقِرَاءَةَ فِي الْخَامِسَةِ بِنَفْسِ دَرْجَةِ الْكَفَايَةِ وَالسُّرْعَةِ لَوْ تَعْلَمُهَا بَيْنَ السَّادِسَةِ وَالسَّادِسَةِ وَالنَّصْفِ.
- 2- النضج وحده غير كاف بنفسه ليحقق التعلم إذ لا بد من وجود فرص الممارسة المناسبة. فإذا كان النضج يحدد أمماً السلوك فإن الممارسة تساعده على ظهورها وإبرازها وتطويرها وتعديلها. طفل السابعة لا يستطيع تعلم الكتابة والقراءة معتمداً على النضج فقط بل لا بد من الممارسة والتدريب لاكتساب هذه المهارة.
- 3- بینت الدراسات وجود فترة معينة من النمو تعرف بالفترة الحرجة وهي الفترة التي يكون التدريب قبلها أو بعدها ذا فائدة ضعيفة أو قيمة بسيطة. فلقد بين أحد الباحثين أن الستة شهور الأولى من عمر الطفل لكي ينمو نمواً طبيعياً. وتكون الفترة الحرجة في النمو اللغوي ممتدة حتى العاشرة أو الثانية عشر من العمر في مدة الفترة يستطيع الطفل تعلم اللغة بلهجتها الوطنية وذلك بالاستناد إلى درجة نضجه وإلى ما يتلقاه من تدريب. ويجب ملاحظة أن لكل مظاهر النمو فترة حرجة خاصة به أي أنه لا توجد فترة حرجة عامة لجميع مظاهر النمو.
- وعلى هذا يجب على المدرس أن يتعرف على حقائق النضج المختلفة وذلك بكراسة طبيعة نمو الطفل في المرحلة التعليمية التي يعمل بها حتى يكيف البرنامج الدراسي بما يناسب تلاميذه، وأن يحاول توجيههم وإرشادهم لتحقيق أقصى درجة من النضج المناسب لكل منهم. (عبد الحميد نشواتي 1987).

ثانياً: الدافعية:

يجمع كثير من تعريفات الدافعية على أنها حالات داخلية وقوى أو طاقة كامنة سيكولوجية وفسيولوجية. هذه الحالات أو القوى تدفع الكائن الحي ليسلك سلوكاً معيناً في اتجاه معين. أي أنها تنظم العلاقات الديناميكية بين الكائن الحي والوسط الذي يعيش فيه.

والدافعية بهذا المعنى تختلف عن الأهداف والمحفزات التي هي أشياء أو معنويات في المواقف التعليمية يسعى الفرد للحصول عليها فالحصول على شهادة هدف والجوائز ذاتها محفزات للعمل. ترجع وظيفة الدافعية في عملية التعلم إلى أنها تستثير نشاط الكائن الحي. ذلك لأن الدافع الذي يغري الإشباع يؤدي إلى اختلال الاتزان الداخلي للفرد مما يولد لديه توترًا يحركه ويستثير نشاطه. كما أنها توجه الكائن الحي لاختيار أوجه النشاط التي تساعده على إشباع هذا الدافع فالعطشان يبحث عن الماء ولا يبحث عن الطعام، وبالتالي فالدافع قليلاً على الفرد أن يستجيب لموقف معين دون غيره. ومن وظائف الدافعية أيضاً أنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الدافع فالسلوك الذي قام به الكائن وأشبع جوعه يميل إلى تكراره كلما شعر بالجوع.

على المدرس أن يفهم دوافع تلاميذه وأن يحاول تهيئة المواقف المختلفة التي تساعدهم على إشباعها. كذلك فإن عليه أن يساعد تلاميذه على أن يفهموا المواقف التي تعمل فيها دوافعهم كموجهات للنشاط وأن يفهموا أهدافهم التي يسعون لتحقيقها حتى لا يكون نشاطهم عشوائياً. وعلى المدرس أن يختار الأهداف والمحفزات التي ترتبط بإشباع الدافع لأن ذلك يزيد من نشاط التلميذ.

ثالثاً: الممارسة:

من التعريف السابق للتعلم تتضح أهمية الممارسة ودورها في تغيير أداء الأفراد وتعديلاته. إن التعلم لا يحدث إلا بالمارسة ولكن كل ممارسة لا تؤدي بالضرورة إلى تعلم إذ أن التعلم = ممارسة + تغيير في الأداء، أما التكرار = ممارسة - تغيير في الأداء.

ذلك تعتبر الممارسة ذات أهمية لإظهار التغيير في الأداء، فلولا الممارسة لما أمكن الحكم على حدوث التعلم. فمن يدعى معرفة السباحة ينزل إلى الماء ومن يدعى معرفة لغة أجنبية يقرأ نصها منها.

وللممارسة أهميتها في تثبيت المادة المتعلمة فتكرار قراءة قصيدة الشعر يساعد على تثبيتها وتكرار قراءة آيات القرآن تساعده على تثبيت حفظها.

وتساعد الممارسة على زيادة الفهم ووضوح الفكر، فبتكرار قراءة قصيدة الشعر عدة مرات تتضح بعض معانيها.

لكي تتحقق الممارسة دورها في إحداث التعلم لابد من تعزيز وإثابة المتعلم إذا مارس النشاط المطلوب. أي أن ممارسة + تعزيز = تغيير في الأداء.

ولكي تتحقق الممارسة الفائدة المرجوة منها لا بد من أن تكون موجهة بحيث تؤدي إلى استبعاد الأخطاء وتثبيت الاستجابات الصحيحة أي أن الممارسة + توجيه = تعلم ناجح.

نظريّة التعلّم بالمحاولة والخطأ:

قام العلماء الأميركيان بتجارب عديدة على الحيوانات من أجل أن يعرفوا كيف تتم عملية التعلم مقتفيين بذلك أحياناً الثر الذي سار عليه بافلوف في روسيا ومن أشهر هؤلاء العلماء (واتسون) و(ثورندايك).

ومن التجارب المأثورة التي قام بها ثورندايك أنه وضع قطا جائعاً في قفص يفتح بابه عندما يرفع مزلاج بسيط مركب به. وقد وضع خارج القفص قطعة من اللحم أو السمك.

وقد لاحظ المُجرب أن القط عندما يدخل القفص ويبرى اللحم من خارجه يصبح في حالة ضيقه من الاضطراب ويقوم بكثير من الحركات العشوائية الفاشلة ويكرر هذه الحركات إلى أن تمس يده أو جزء من جسمه (المزلاج) فينفتح الباب صدفة. وقد أعاد ثورندايك التجربة عدة مرات وكان خلالها يسجل الزمن الذي يستغرقه القط في تحبيطه لهذا حتى يتاح له فتح الباب، إلى أن يستطيع القط فتح الباب والخروج من القفص لأكل اللحم بمجرد وضعه في القفص.

لقد توصل ثورندايك من هذه التجارب أن الحركات العشوائية الفاشلة تزول تدريجياً كما يتناقص الزمن للخروج من القفص وعليه فقد قال بأن الحيوان لا يتعلم بالأساس عن طريق الملاحظة والفهم والإدراك بل عن طريق التخبط الأعمى الذي تزول منه الحركات الفاشلة بطريقته إليه تدريجية وتثبت الحركات الناجحة الموقفة حتى يأتي الحل النهائي الصحيح.

لقد ركز واماسن على التكرار باعتباره تكرار الحركات الناجحة يؤدي إلى خلق رابطة فلسجية عصبية وأنها تتقوى بزيادة التكرار.

أما ثورندايك فقد رفض مبدأ التكرار لوحده في التعلم لأن المتعلم من وجهة نظره كثيراً ما يكرر الحركات الناجحة. وقال ثورندايك بأن التعلم يتوقف على الأثر الذي تتركه الحركة يعني يتوقف على الثواب والعقاب فالحركة الناجحة يميل الفرد إلى تكرارها والفاشلة يميل إلى عدم تكرارها.

قوانين التعلم التي صاغها ثورندايك:

1. قانون الأثر:

يعني هذا القانون أن الفرد يميل إلى تكرار السلوك الناجح الذي تصبحه نتيجة سارة أو ثواب أو حالة من الرضا. أما الحالات الفاشلة التي تصبحها حالات عدم الرضا والمضايقة فإن الكائن الحي يحاول التخلص منها أو على الأقل تجنبها.

2. قانون الاستعداد:

و معناه أن عقد الرابطة بين المهنة والاستجابة يكون سهلاً و مريحًا عند عدم الاستعداد له والاستعداد و عدمه هنا يرجعان إلى حالة الجهاز العصبي بوجه عام فإذا كانت هذه في حالة سلية و مستواها يناسب العمل فإنه يكون سهلاً و مرضياً بالنسبة للإنسان أو الحيوان فالحمل عند التعب يكون مؤثراً و شاقاً و عند الراحة يكون سهلاً و ممتعاً.

3. قانون التمرين أو التكرار:

يؤكد هذا القانون بأن التمرين أو الممارسة والاستعمال يؤدي إلى تقوية الرابطة بين المهنة والاستجابة و أن عدم التمرين (قانون عدم الاستعمال) يؤدي إلى إضعاف الروابط أي إلى النسيان و مثل هذا القانون يتجلى في قيادة السيارة أو الكتابة على كالة الطابعة.

«الفوائد العملية والتربوية من نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ»:

في هذا المجال سيقوم المؤلف بعرض الأسس العامة التي تقوم عليها هذه النظرية مع محاولة تفسيرها وربطها بالواقع التطبيقي كالتالي:

- 1- ان التعلم عم طريق المحاولة والخطأ يقوم على مبدأ النشاط الذاتي ان المتعلم يتعلم عن طريق العمل أي الاستجابات النشطة فالقط في تجارب ثورندايك

كان دائم الحركة يجري هنا وهناك مستخدماً مخالبه وأسنانه وقد تنجح إحدى محاولاته في التوصل إلى الهدف. لقد كان مبدأ التعلم عن طريق العمل موضوع عناية الكثير من العلماء فقد اهتم به وليم جيمس وجون ديوي حتى شيدت على يد المدارس المعرفة بمدارس النشاط التي تقوم منهاجها على أنواع متباينة من النشاط يكون فيها الطفل بين كثير من الأشياء ويعارض العديد من الخبرات ويساهم في مختلف الرحلات العلمية ثم يأتي بعد كل نشاط من هذه الأنشطة عقد مناقشة يشترك فيها الطالب مع المدارس اشتراكاً فعالاً وواعياً ويتجلّى هذا النوع من التعلم عادة في المراحل الأولى من الدراسة.

-2 وهناك مبدأ آخر نستطيع أن نستخلصه من هذه التجارب وهو مبدأ الحرية فقد كانت الحيوانات التي أجريت عليها التجارب تتمتع بقسط من الحرية لتصل إلى هدفها. فكانت القطة تتحرك داخل القفص مثلاً ترید بعكس موقف الكلب في تجارب بافلوف حيث كان مقيداً على مكانه وتطبقاً لهذا المبدأ يجب أن يتمتع الطالب بحريته أثناء التعلم وعدم فرض القيد عليه في حركته وجلساته من أجل أن يكون أكثر قابلية للتعلم وأكثر استجابة مما لو كانت حركاته محسوبة عليه.

-3 هناك مبدأ ثالث يمكن استخلاصه من التجارب التي أقامها أصحاب هذه النظرية وهو أنه عندما كانت تعزّز على الحيوانات مشكلات صعبة تلجأ إلى استجابات عشوائية خاطئة بعيدة كل البعد عن الهدف. فكانت سبباً في إعاقة الحيوان عن التعلم وقد رافق ذلك حالات من عدم الاستقرار والاضطراب انتهت في معظم الأحيان بالتراجع والبلادة وعدم الرغبة في مواصلة أي نشاط للحصول على الهدف. وعندما كانت تقدم الحيوانات عند بداية التجربة مشكلات سهلة تدرج في الصعوبة والحيوان يتمكن من حلها بسهولة ومن ثم بدت عليه مظاهر الشعور بالثقة ذلك الشعور الذي

حق

النجاح وهو عامل مهم من العوامل الست سهلت عملية التعليم فتناقضت بذلك المحاولات الخاطئة التي أعاقت تعلم الحيوان ويمكن الاستفادة من هذه الملاحظات عند رسم المنهاج المدرسيه بمعنى أن تكون موضوعات الدراسة في المراحل الأولى سهلة ثم تزداد صعوبة شيئاً فشيئاً وذلك لكي تساعد الخبرات السابقة وما كان يسودها من شعور بالنجاح على حل المشكلات الجديدة وما تحتاجه من جهد وعناء.

-4 أهمية وجود الدافع: أن وجود الدافع شرط أساسي للتعلم فلولا أن القطب في تجارب ثورنديك كان جائعاً لما تحرك ليتعلم وهذا ما حدث فعلاً عندما أطعم الحيوان قبل إجراء التجربة فقد لوحظ أن حالة الشبح التي كان عليها جعلته لا يقوم بأي نشاط فقد كان ينوي في ركن من أركان القفص مستلقياً على ظهره في حين حدث العكس عندما خرم الحيوان من الطعام قبل إجراء التجربة، فأصبح في حالة من عدم الاستقرار أو التوتر بسبب دافع الجوع وهنا زاد مشاطه وتعددت محاولاته للوصول إلى هدفه وهو الحصول على الطعام.

ب- التعلم عن طريق الاستبصار:

إن النتائج التي توصل إليها العالم الأمريكي ثورنديك أحدثت ضجة كبيرة في صفوف المعنيين والباحثين وخاصة أصحاب مدرسة الكشتالت حيث رفضوا هذه النتائج وشككوا فيها وهاجمواها أشد هجوم وقالوا لا يمكن الأخذ برأي ثورنديك الذي يؤكّد على أن التعلم يتم بالمحاولة والخطأ فيحذف الخطأ لأنّه يؤدي إلى حالات غير سارة ويثبت الصح لأنّه يؤدي إلى حالات سارة مرضية من قبل المتعلم وفي أثناء ذلك تتقوى الرابطة بين المنبه والاستجابة لأن نظرية ثورنديك برأيهم تعتمد على حركات آلية ولا تعتمد على الفم والإدراك. ويرى أصحاب مدرسة التعلم بالاستبصار بأنّ يقوم التعلم على قيام علاقات واضحة يفهمها المتعلم ويدركها

ويشير إليها في تعلمه وقد قام أصحاب مدرسة الاستبصار بتجارب كثيرة على الحيوانات وخاصة على القرود من أجل التأكيد من صحة نظرية نظرية.

تجارب كوهлер على الشمبانزي:

أجرى كوهлер عدّة تجارب على الشمبانزي استنتج منها أن الحيوان يتعلم عن طريق فهم المشكلة، وأن موقفه إزاء هذه المشكلة يتوقف على ما لديه من قدرة على ربط العناصر المستقلة وتجميئها ككل متكامل وهذه التجارب هي:

1. **التجربة الأولى:** قام بوضع قرد داخل قفص ووضع خارج القفص موزه تبعد عنه بمسافة ثلاثة أمتار وكانت الموزة متصلة بحبل يتصل بالقفص، ثم لاحظ القرد فوجده يبدأ سلوكه بالنظر إلى الموزة ثم إلى الحبل ثم حول الحبل بعد تردد ثم جذبه فانجدبت الموزة، وكان سلوك القرد في هذه التجربة أساسه فهم الموقف والعناصر التي يتكون منها. حيث فهم العلاقة بين الحبل والقفص وبين الحبل والموزة وأنهما جميعاً يشكلون عناصر متكاملة في موقف واحد.

2. **أما التجربة الثانية:** التي أجرتها كهлер فتقوم على أن الموزة في هذه التجربة لم تكن متصلة بالقفص كما كان الحال في التجربة السابقة وكل ما فيها أنه وضع في داخل القفص عصا طويلة، وقد لوحظ أنه إذا كانت العصا في وضع قريب من القرد أمكنه الاستفادة منها بسرعة في الحصول على الموزة بعكس ما إذا كانت بعيدة عنه. إن عامل الفهم في هذه التجربة يظهر من أن القرد قد أدرك العلاقة بين العصا والفاكهه وكيف يستفيد من الأولى في الحصول على الثانية.

3. **أما التجربة الثالثة:** وكانت فيها الموزة معلقة في سقف القفص الذي يعيش فيه القرد وفي داخل القفص صندوق يمكن بواسطته الحصول على الموزة المعلقة في السقف. وقد قام القرد في هذه التجربة في بداية الأمر بالنظر إلى الموزة وحاول الحصول عليها مباشرة فلم يفلح وأخيراً وقع نظره على الصندوق مصادفة

فدفعه بقدمه وهو ينظر إلى الموزة وبعد أن أوصله إلى مكان قريب من الموزة صعد عليه وتناولها.

استمر كوهلر في تجاربها الأخيرة كان يتعمد إيجاد عقبات أمام القرد وكان القرد في أغلبها يتجاوز العقبات ويحصل على هدفه ومن هذه الأمثلة أنه في إحدى تجاربها لم يضع عصا في القفص ولكنه وضع شجرة لها عدة فروع يابسة يمكن تكسيرها واستخدامها وسيلة إلى تحقيق هدفه وقد لوحظ أن القرد في هذا الموقف واجه صعوبة في بادئ الأمر إلا أنه بعد شيء من التفكير صعد على الشجرة وعمل جاهداً في استخلاص غصن منها واستعماله في جذب الموزة.

ثم أخذ كوهلر يتدرج في الصعوبات إلى أن وضع عصوين منفصلين داخل القفص لا تكفي الواحدة منها على حدة في جذب الموزة ولكن إذا وضعت أحدهما داخل الأخرى أمكن للقرد في هذه الحالة أن يجذب الموزة، وبعد محاولات تمكّن القرد من وضع أحدهما في الأخرى والحصول على هدفه.

هذه النتيجة كانت بالنسبة إلى كوهلر انتصاراً كبيراً لأنه حقق المبدأ الذي كان يرمي إليه ويحاول إثباته وهو: أن التعلم لا يقوم كما كان يقول ثورناديك على المحاولة والخطط بل على شيء آخر هو الفهم القائم على إدراك علاقات جديدة توجد في المجال الإدراكي وقد تبرز هذه العلاقة فجأة أثناء معالجة المشكلة كما حدث ذلك في حالة القرد عندما كان يحرك العصوين معاً وقد أطلق أصحاب مدرسة الكشالت على هذا النوع من التعلم بالاستبصار. (أحمد عبد العزيز سلامة 1980).

التطبيقات التربوية لنظرية التعلم بالاستبصار:

إن أهم الأسس التي يمكن استنباطها من التجارب المتعددة التي أجرتها أصحاب هذه النظرية على الحيوانات وعلى الإنسان هي:

- 1 إن التعلم أساسه كان يحدث عن طريق إدراك العلاقة بين العناصر التي تتكون منها المشكلة. وقد برهن أصحاب مدرسة الكشتال على أن التعلم يحدث عن طريق إدراك العلاقات بالتجربة التالية. وضعت كمية من الحبوب في إناء لونه غامق بالقياس إلى إناء آخر مشابه له وقد استخدمت التجربة فراغ الدجاج حيث يفتح لها باب القفص بعد أن تشعر بالجوع وقد تعودت الفراخ على الذهاب إلى الإناء الغامق لالتقاط الطعام. وقد عمد المجرب إلى تغيير الإناء الفارغ إلى آخر بحيث يكون لونه أغمق من لون الإناء الذي يحتوي على الحبوب وقد شاهد أن الفراخ تذهب إلى الإناء الأغمق وهذا يعني أن الفراخ أدركت العلاقة بين الإناثين من حيث اللون وتصرفت بموجب هذه العلاقة، إذا كانت تذهب إلى الإناء الأغمق منهما حيث كانت تجد الحبوب وهذا ما دعاها عندما أعيدت التجربة إلى أن تذهب إلى الإناء الفارغ لأنها لا تجد إلا الإناء أغمق.
- 2 إن إدراك العلاقة كان يتم فجأة ولو أنه كان يسبق ذلك بعض محاولات التي تتضمن الاستصار فإن محاولات القرد في تجارب كوهлер لم تكن محاولات طائشة كما كان يفترض ثورندايك في سلوك حيواناته.
- 3 انتقال أثر التعلم (التدريب من موقف لآخر من خبرة إلى خبرة أخرى مماثلة) يتضح هذا المبدأ من التجارب التالية:
- أ. تجربة العصا والموزة وكيف استعمل القرد العصا للحصول على الموزة إن العصا هنا كانت عبارة عن أداة استعملت للحصول على الهدف.
- ب. عندما أعيدت التجربة بحيث لم توضع العصا متصلة بل وضعت في القفص شجرة يابسة وعندئذ تسلق القرد الشجرة وقطع غصناً من أغصانها واستخدمه بدلاً من العصا للحصول على موزة ومعنى هذا أن القرد استفاد من خبراته

السابقة، يعني ذلك أن آثار الخبرة التي حصل عليها في السابق انتقلت إلى الموقف الجديد.

4. إن التعلم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس على أساس إدراك عناصر منفصلة فإن تحليل السلوك أو الخبرة إلى عناصر لاشك أنه مضلل لأن الشيء يفقد صفتة العامة عند تجزئته ويمكن استغلال هذا المبدأ في نواحي كثيرة في تعلم اللغات فنبدأ كما تعلمون بالعبارات والكلمات بدلًا من المقاطع والحرف وكذلك في حفظ المحفوظات فأننا نقرأ القصيدة بكمالها فقد أثبتت هذه الطريقة فضلها على الطريقة الجزئية.

5. إن الإدراك المباشر أو ما أطلقته عليه مدرسة الكشتالت (الاستبصار) عامل هام يساعد المتعلم على سرعة التعلم وفهم المشكلة المفروضة عليه في سرعة ويسر ويفضل قبل أن يقوم المتعلم بمحاولات لتعلم موضوع معين أن يحاول فهمه عامّة مع فهم العلاقات التي ترابط أجزاءه والهدف الذي يتحقق منه.

وأنتم أيها الزملاء أول من يعلم أن من المتعذر على الطالب أن يتذوق قطعة من الشعر دون أن يفهم معناها العلم ومنه ينتقل إلى تعلم تفاصيلها ومن ثم التوسيع في ذلك حتى يشمل الظروف التي نظمت فيها والحالة النفسية لنظميها كما أنه من المعروف أن المدرس عندما يبدأ مع طلابه بالتفاصيل دون التعرض للمعنى العام فإن هذه التفاصيل ستكون بمثابة عائق يخول دون فهم الطالب بالسرعة المعقولة. وقد كان في السابق في بعض المدارس حيث يقوم مدرس اللغة العربية عندما يدرس النصوص أو بالحديث عن الشاعر الذي نظم القصيدة ثم ينتقل بعد ذلك إلى شرح معاني المفردات الصعبة والتراكيب اللغوية ويدرس إلى العروض والأوزان.

والحقيقة أن علم النفس الحديث أثبت خطأ الأسلوب حيث ينصح بتأجيل هذه التفاصيل حيث يستطع الطالب تذوق القصيدة عن طريق فهم المضمون العام.

إن الفهم العام لموضوع معين يعتمد - كما أسلفنا في بداية الموضوع على أساسين الأول هو النضج الطبيعي فلا يستطيع أن يفهم معنى قصيدة عن الحكمة تلميذ في التاسعة من عمره. أما الأساس الثاني فهو الخبرة التي تعتمد على المفردات وعلى الممارسات المختلفة لجواب الحياة.

علم النفس في الواقع العملي:

بين التعلم والتعليم فارق فال الأول هو نشاط شخصي - ذاتي يصدر عن الفرد المتعلّم نفسه بمعونة المعلم وتوجيهه.

أما الثاني (التعليم) فهو مجهود شخص معرفة شخص أو أكثر على التعلم بعبارة أخرى هو توجيه عملية التعلم وهو حفز المتعلّم واستشارة قواه العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظروف التي تمكّنه من التعلم أيًّا كان نوعه.

أ. نتائج نظريات التعلم:

إن من يتعمق في دراسة نظريات التعلم يتبيّن له بالرغم من اختلافها في تفسير عملية التعلم إلا أنها تتفق جميعها على المبادئ التالية:

1. لا تعلم بدون دافع.
2. لا تعلم بدون تدعيم أي بدون ثواب وعقاب.
3. التعلم نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم نفسه نتيجة لحاجة لديه.
4. الإقلال من أهمية الاعتماد على التكرار المجرد.
5. إن أثر التعلم ينتقل من الموقف الأصلي إلى المواقف الشبيهة به.

إن التعلم كما تبين من الموقف الأصلي إلى الموقف الشبيهة به داخل معامل علم النفس وصاغوا نظرياتهم. كما اهتم المدرسون والعاملون في حقوله في صفوف الدراسة بالمدارس والمجالات الصناعية ومراكز التدريب وتوصلا إلى عدة مبادئ تهيمن على عملية التعلم أيًّا كان نوعه وتعمل على تسهيله بالنسبة للمتعلم والمعلم فهي تفيد المتعلم وتعينه على حفظ دروسه واستذكارها وتذكرها والإفاده مما يقرأ كما تعين المعلم على إتقان عمله والنجاح فيه.

خصائص التعلم الجيد:

يتميز التعلم الجيد بالخصائص التالية:

- 1 لا يتطلب جهود كبيرة جداً لا مبرر لها.
- 2 لا ينفق في سبيله وقت طويل.
- 3 يبقى أثره مدة طويلة.
- 4 يمكن استخدامه في مجالات جديدة بالنسبة للموقف الذي حصل فيه.

1. لا تعلم بدون دوافع:

بالرغم من أهمية قدرة التعلم على التعلم ومن أهمية إرشاده على ما يتعلم فإن الأساس في التعلم يقع على الدافع الذي يدفعه إلى التعلم. ذلك لأن العلم هو تغيير في السلوك أو التفكير أو الشعور ليحصل من نشاط يقوم به الفرد. والفرد لا يقوم بنشاط من غير دافع لذا يجب أن يقوم التعلم على الدوافع الأساسية والفرعية للمتعلمين وعلى ما لديهم من اتجاهات نفسية وميل مكتسبة وفطرية. وعلى المعلم في هذا المجال أن يدرك بأن حاجات المتعلمين وميلهم وأهدافهم قد تختلف اختلافاً كبيراً عن مظاهرها، فقد يخطئ الطالب في القراءة أمام الآخرين من الطلبة وقد يضحك عليه هؤلاء الطلبة فإذا كان الطالب بحاجة شديدة إلى جذب الانتباه فإنه في أعماقه يعتبر هذا الضحك نوعاً من التدعيم فيكرره ليحصل على هذه النتيجة.

لقد أكدنا ويؤكد كل العاملين في هذا الحقل على أن الدافع شرط ضروري لكل متعلم وكلما كان الدافع قوياً زادت فعالية التعلم أي مثابرة المتعلم عليه واهتمامه به. ولكن مع ذلك فلا بد من القول بأن الدافع إذ ازدادت شدته عن حد معين أدى إلى تعطيل عملية التعلم، فالخوف الشديد من الفشل في الامتحان قد يغtrل الطالب عن التحصيل. (الداهري صالح حسن: 2005) ومن أوضح المواقف التي تتجلى فيها أهمية الدافع في التعلم هي صعوبة تعليم بعض الكبار القراءة والكتابة وذلك لعدم توفر الدافع لديهم الذي يدفعهم إلى ذلك.

والدروافع ليست ضرورية لبداية التعلم فحسب بل مهمة أيضاً للاستمرار فيه وإتقانه والتغلب والتغلب على ما يعترضه من صعوبات وعقبات. والدافع النشط يزيد من اليقظة وتركيز الانتباه، ويؤخر ظهور التعب ويجعل دون ظهور الملل. (الداهري صالح 1999).

2. وضوح الغرض من التعلم:

كانت التربية القديمة تلقن الطالب المعلومات وتحمله على كسب مهارات لا يعلم الأغراض التي تؤدي إليها، وعندما لا يتजاوب الطالب معهم عمدوا إلى المحفزات عن طريق بواسته مصطنعة كالهدايا وتكرار الامتحانات التي تثير في نفسه الخوف والحدر، ولحد الآن قد نجد هذه الصغيرة قائمة في بعض المدارس.

إن على المعلم أن يوضح للمتعلمين الأهداف القريبة والبعيدة التي ترمي إليها الدراسات التي يدرسها. فوضوح الغرض من التعلم في ذهن المتعلم يسهل عليه الحفظ والتحصيل ويزيد من درجة الفهم والجهد وتركيز الانتباه منا على المتعلم سواء كان طالباً في المدرسة أم في الحياة العامة أن يحدد لنفسه الغرض من دراسته ونشاطه، إذ أن هناك فارقاً أساسياً بين القراءة لمجرد القراءة أو القتل الوقت وبين القراءة بقصد الفهم أو الحفظ أو لغرض آخر حيث في هذه الحالة تعمل الأغراض على حمل الفرد على رؤية العلاقات بين الأشياء التي يريد تحصيلها والربط بين

بعضها مع البعض الآخر. والاهتمام بها مما يجعله يفكر فيها بطريقة شعورية ولا شعورية وهذا لا يتحقق عند القارئ الذي لا يشعر بغرضه من القراءة.

3. معرفة المتعلم مدى تقدمه على طريق تعلمه:

إن معرفة المتعلم مدى ما حصل عليه وما وصل إليه من تعلم تعد من أقوى دوافع التعليم حيث دلت تجارب كثيرة على ممارسة العمل دون علم بنتائجها لا يؤدي إلى التعلم نهائياً وإن عمله بنتائج تعلمها يعينه على إجاده التعلم وزيادة إنتاجه من حيث مقداره ونوعه وشرعيته وذلك لأن هذه المعرفة تؤدي إلى ما يأوي:

- 1 إنها تعين المتعلم على تصحيح استجاباته الخاطئة وعلى تكرار الاستجابات الناجحة وحدها.
- 2 إنها تجعل العمل أكثر تشويقاً، أن الميل إلى أداء عمل ما يأخذ في الفتور بمروor الزمن. ومعرفة مدى التقدم ينشط الميل عندما يأخذ بالفتور.
- 3 بالإضافة إلى أن معرفة المتعلم مدى تقدمه تحمله على مناقشة نفسه وغيره وأن يعمل من أجل التغلب على نفسه وعلى غيره. أما الجهل بنتائج التعلم فقد يلقي في روح المتعلم أنه لا يتقدم فيفتر حماسه.
- 4 إن المعرفة المذكورة تستغل قانون (الطاقة المتزايدة) الذي ينص على أن الفرد متى اقترب من بلوغ هدفه زاد ما يبذل من جهد كاًزدياد نشاط الطلاب في نهاية العام، ونشاط العمال عند اقتراب نهاية العمل.

4. الثواب والعقاب:

إن قانون الأثر الذي جاء به ثورندايك جعل الدوافع في الصدارة في عملية التعلم الأمر الذي جعل الاهتمام كبيراً في أثر الثواب والعقاب في المدارس كما أدى إلى قيام الكثير من البحوث في هذا المجال ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون هي:

1. إن الثواب أقوى وأبقى أثر من العقاب في عملية التعلم، وعليه فإن المدح أقوى أثر من الذم الذي يوجه عام. ومن التجارب التي أقيمت في هذا الحقل التجربة التي تناولت ثلاثة شعب من الأطفال تتعلم الأولى بدون عقاب أو ثواب وتتعلم الثانية باستخدام العقاب بأنواعه وتتعلم الثالثة باستخدام الثواب وقد لوحظت النتائج فكانت نتائج تعلم الأولى أضعف من المجموعتين الثانية والثالثة كما كانت المجموعة الثالثة أفضل من نتائج المجموعتين من هذه النتيجة يستدل على أن أثر العقاب موقف لا يستمر مع تقدم التعلم ونجاحه.
2. إن أثر الثواب إيجابي في حين يكون أثر العقاب سلبياً، لأن العقاب يحذر الفرد من أن يسلك سلوكاً معيناً في موقف معين يجلب له الأذى والألم أو لأنه يخيف الفرد من شيء معين وذلك دون أن يرشده إلى ما يجب عمله.
3. إن الجمع بين الثواب والعقاب أفضل في كثير من الأحيان من استخدام كل منهما على حدة فيستخدم العقاب لكتف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه الفرد فيكون العقاب في هذه الحالة بمثابة لم مؤقت في سبيل لذة أكثر دواماً. وقد أيدت هذه الفكرة الملاحظات التي توجهت نحو بعض المساجين حيث لا يفيد معهم السلوك المعتمد على التدبر والعطاف إذ لم يقرن أحياناً بالعقاب. وينسحب ذلك على تعليم الأطفال على أن لا يكون المقصود به هو العقاب الجسми.
4. ومن المعروف في مجال الصواب والعقاب أن الفائدة تتحقق منها عندما يستخدما بعد السلوك مباشرة وأن أثراهما يضعف كلما طالت الفترة بينهما وبين السلوك.
5. إن العقاب والثواب يشترط فيهما الاعتدال فالعقاب الذي يجرح كبراء الفرد يكون ضره أكثر من نفعه حيث يولد في نفس الذي يقع عليه العقاب الكراهية أو الشعور بالنقص وعدم الثقة بالنفس.

أسسیات علم النفس التربوي ونظريات التعلم

. ومن خلال التجارب تبين أن العقاب لا يناسب الأطفال المنطوبين بالدرجة التي يناسب بها الطلبة المنبسطين وبعبارة أخرى يفضل الثواب مع المنطوبين في أغلب المواقف في حين يفضل العقاب مع المنبسطين في أغلب المواقف. (الداهري صالح 1999).

5. المنافسة في المجال التربوي:

يقوم التنافس في الأساس على صراع يستهدف الانتصار والتفوق على الغير ويتضمن إفشال نجاح الآخرين وتبييد جهودهم أي أنه يتضمن تعارض المصالح بين فردین أو أكثر. فالمتنافس كثيراً ما يرى في منافسه عدو له أو على الأقل حجر عثرة في سبيل تقدمه وبهذا يصبح التنافس مبعث الضرر لأنه يؤدي إلى الحسد والبغضاء والغشن في بعض الأحيان وذلك المواقف التالية:

- 1 حين يكون التنافس شديداً جداً يؤدي إلى اضطراب انفعالي وسوء توافق اجتماعي بين المتنافسين.
- 2 عندما يكون التنافس بين أفراد متبعدين في الإمكانيات بحيث يكون الأمل بالفوز ضعيفاً.
- 3 إذا ترب على الإخفاق في المناسبة ضياع احترام الفرد في أعين زملائه أو المحظيين به.
- 4 حين يكون التوكيد على الفوز واحتلال مركز الصدارة بحيث يحول دون أي تعاون جماعي ويذهب بالقيمة الذاتية للتعلم وحين يفرض التنافس أن يكون الطالب أحسن زملائه أو الأول عليهم ويكون ما دون ذلك فشلاً وإخفاقاً عندئذ لا تكون للتعلم قيمة في ذاته بل يصبح مجرد وسيلة للانتصار أو الهزيمة، وما كانت المصفوة العالية من الطلاب يؤلفون في العادة فئة قليلة فأغلب الطلبة محكوم عليهم بالفشل. وفي مثل هذا الموقف يضطر بعض الطلبة رغم صدقهم ومساهمتهم بالحصول على المجدية إلى الغش والخداع أو الحقد والأنانية وإذا

كان لا بد من التنافس فليكن قائماً على المودة بين أفراد يتقاربون في المقدرة أو ليكن التنافس الذاتي بين الماء ونفسه إذ يقوم بمقارنة إنتاجه اليوم بإنتاجه في الأمس وبذلك يستطيع تقسيم عمله والكشف عن عيوبه فيعمل على تجنبها وعلى تحسين نفسه في المستقبل ومن المفضل أن يصبح التنافس مجالاً يتوقع كل طالب منه ثواباً يتناسب والجهود التي بذلها.

6. تنظيم مادة التعلم وفهمها:

التجارب تؤيد ان التعلم يتم بصورة أسرع وأدق عندما تكون مادة التعلم منظمة واضحة المعنى. نعم يتعلم الفرد أموراً لا يفهمها ولكن على الأغلب يأخذ تعلمها وقتاً طويلاً في حين تكون نتائجه ضعيفة الدقة وسهلة النسيان.

- ومن الأمور التي تساعده على فهم المادة وتسهيل عملية حفظها وتذكرها ما يأتي:
- .1. تنظيم مادة التعليم مع غيرها من المواد التي تقع في إطارات اهتمامات الطالب.
 - .2. تنظيمها في وحدات طبيعية أو مادية.
 - .3. يفترض في مادة التعليم أن يكون ذات معنى لدى المتعلم خاصة عندما تكون متعلقة بميله وببعض جوانب حياته الحاضرة وطموحاته المستقبلية.

ب- طرق التعلم:

لقد قدم علم النفس التربوي الكثير في مجالات التربية ومنها طرق التدريس بصورة عامة وعلى الأخص فيما يأتي:

1. مبدأ النشاط الذاتي:

إن جليس الطلبة وإصغاءهم إلى ما ي قوله المعلم ثم تكراراً رتيباً سلبياً لا يعد بالمعنى الصحيح وإنما التعلم السليم هو التعلم المبني على استجابات الطلبة لمعلومات المدرس تفكيراً وتطبيقاً وتلخيصاً.

والنشاط الذاتي ليس طريقة مفضلة من طرق التعلم بل هو الطريقة الوحيدة للتعليم الصحيح. فالتعلم مجهد شخصي يتجلّى في البحث والتنقيب والمحاولات والأخطاء ومثل المعلم من وجهة نظر التربية الحديثة كمثل الدليل ومثل الطالب كالسائح من بلد غريب إذا لم يقم بالتجوال بنفسه لم يفِد من الرحلة شيئاً. إذن ليس المهم ما يبذله من جهد في الشرح والإيضاح بل المهم ما يبذله الطالب من جهد في البحث والتفكير. لذا فكثيراً ما يتعلم الطالب من زملائه أو خارج المدرسة أو عن طريق المراسلة خيراً مما يتعلمه في حلقات الدروس لأن هذه الطرق تثير من نشاطه الذاتي أكثر مما يثيره المدرس ومن المدرسين من يملك خبرة واسعة في مهنته ومع هذا فإن تعلمه من النوع الرديء لأنه لا يتيح للمتعلمين فرضاً كافية لاستغلال نشاطهم الذاتي ينسحب على التعلم بمختلف صورة: كالتعلم الحركي والمعرفي والخلقي والاجتماعي فكلما كان الإنسان لا يستطيع أن يتعلم السباحة إلى عن طريق السباحة نفسها فلا يستطيع تعلم الكتابة إلا إذا قام هو بنفسه بأداء الحركات الالزمة لهذا العمل وهكذا الحال في الأخلاق حيث تكون ولا تتلقن.

2. المذاكرة عملية تفكير:

إن استظهار المادة لا يعني وإنما التعلم هو أن يقوم الطالب بانتزاع معناها بنفسه و يجعلها موضوع تأمل وتعليق وتطبيق، فالطالب في المذاكرة الجيدة يسأل نفسه ماذا يقصد المؤلف من هذه العبارة؟ وكيف أعبر عن معناها بلغتي الخاصة؟ وهل أن ما جاء به المؤلف هو كل ما يتعلق بالموضوع؟

وهل استطيع أن الخص المضمون الجوهرى لما كتب عنها؟

ومن خير المذاكرة الفعالة التي تقوم على النشاط الذاتي هي التي قد يقوم الطالب بشرحها إلى غيره أو قد يقوم بالاشتراك بمناقشتها مع زملائه أو أن يقوم بتخلص الماداة بلغته الخاصة، كما يفضل أن يقوم الطالب بعملية التسميع الذاتي.

3. طريقة التسميع الذاتي:

التسميع الذاتي هو محاولة التعلم إعادة ما حفظته أو فهمه من مادة أو فهمه من مادة أثناء الحفظ أو بعده، بمدة معقولة وللتسميع الذاتي فوائد كثيرة منها:

1. يبين للطالب مقدار ما حصله ومقدار ما غالب عليه أو صعب عليه فيعطيه جهداً آخر يناسبه.
2. يعتبر بمثابة دافع يؤدي إلى زيادة بذل الجهد وذلك بسبب ما يشعر به المتعلم من لذة الفوز أو ألم الخيبة.
3. والتسميع الذاتي يثبت الاستجابات الصحيحة في تكرارها وقد يكون التسميع الذاتي ضاراً إذا لم تكن المادة إلى جد معقول. قبل أن يعمد إلى التسميع.

4. الطريقة الكلية والطريقة الجزئية:

هناك آراء حول أي الطريقتين المذكورتين أفضل في الحفظ والتعلم وعند بطبيعة كل منهما يظهران لكل طريقة منها محسنة وعيوبها والمجال أو الحقل الذي يفضل أن تستخدم فيه ويتوقف نجاح الطريقة على عدة عوامل منها طول المادة ونوعها وصعوبتها وسن المتعلم وذكاؤه وخبرته.

أن التجارب أثبتت أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية عندما لا تكون المادة طويلة أو صعبة، وحين تكون لها وحدة طبيعة أو تسلسل منطقي. فدراسة فصل معين من كتاب بالطريقة الكلية تسمح للمتعلم أن يدرك ما بين أجزائه من علاقاته عامة وأن يفهم بعض الأجزاء التي ويستطيع فهمها إلا في ملابساتها

الكلية. وهذا ما لا يتنى له أن قسم الفصل إلى أجزاء ودرس كل جزء على حدة. أما إذا كانت المادة مسروفة في الطول أو في الصعوبة فمن الأفضل تقسيمها إلى أجزاء مناسبة يؤلف كل جزء منها وحدة طبيعية ثم تدرس كل وحدة على انفراد.

إن الطريقة الكلية تبدو وقيمتها يوجه خاص لدى الكبار والأذكياء وذلك لما لهم من قدرة على إدراك العلاقات الهامة بين المعاني واستيعاب المادة كوحدة كما ظهر أنها أفضل في حفظ الشعر، وقد لا تناسب الطفل لأنه لا يملك الصبر والقدرة على الانتظار حتى يتم حفظه للموضوع بأسره في حين يجد ذلك في الطريقة الجزئية التي تشعره بمدى تقدمه بسرعة. ومن عيوب الطريقة الكلية - حتى مع الكبار والأذكياء - أنها تؤدي إلى تكرار الأجزاء والمعلومات السهلة دون داعي لذلك. وفي كثير من الأحيان يعمد بعض المدرسين إلى طريقة مننة تجمع بين محسن الطريقتين، فيبدأ بدراسة الكل استيعاب المعنى الإجمالي. ثم يركز اهتمامه بعد ذلك على الأجزاء الصعبة جزء ثم يدمج كلًا منها في الإطار الكلي. (الداهري صالح 1999).

5. أثر التكرار في التعلم:

لا يستطيع الفرد اكتساب الكثير من المهارات أو المعرف أو السلوك الاجتماعي بدون تكرار المواقف المؤدية لها. وكل واحد منها عاش ذلك وتأكد من أهميته.

التكرار بحد ذاته لا يؤدي إلى حدوث التعلم وإنقائه إذ لا بد من أن يتم بالتفكير الوعي والقدرة على الفهم الذي يستطيع الفرد من خلاله التمييز بين الجوانب الصحية والخاطئة وأن يرتبط ذلك بالدافع المختلفة التي تسهم في محاولة إتقان الفرد لما تعلمه واكتتبه، فالتكرار الذي يسير على وتيرة واحدة لا يؤدي في أغلب الأحيان إلى درجة عالية من التحسن بل على العكس من ذلك يعمل على ثنيت الأخطاء التي يصعب فيما بعد التخلص منها.

وتؤدي عمليات التكرار الصحيحة للمادة المتعلمة حسن انطباعها في ذاكرة الفرد والقدرة على تصورها وبالتالي القدرة على استرجاعها بصورة متقنة. إن التكرار الحر في الأصل لحركات خاطئة أو طرق خاطئة في التحصل لا يؤدي قطعاً إلى التعلم والتحسين إنما فيه تبذير للوقت والجهد يؤدي في كثير من الأحيان إلى خمول الدافع إلى التعلم.

إن التكرار الذي يفيد في عملية التعلم هو:

1. التكرار المقتنن بالانتباه والللاحظة والفهم للموقف والتمييز بين الاستجابات الخاطئة والصائبة.
2. التكرار الذي يقتنن بمعرفة الفرد مدى تقدمه في التعلم.
3. كما أن التكرار المفید هو التكرار المقتنن بتدعيم.
4. **التعليم الموزع والمتركز:**

دللت التجارب على أن التعليم الموزع على فترات أفضل بوجه عام من التعليم المركز في وقت واحد. ويصدق هذا المبدأ على استظهار الشعر والنشر وعلى كسب المهارات الحركية. كما توضح فائدته في تعلم الأعمال الصعبة أو الطويلة الكثيرة في الأعمال اليسيرة أو القصيرة. فإن اقتضى استظهار موضوع معين أن يكرره (20) مرة مثلاً فالأفضل أن يكرر في يومين كل يوم عشر- مرات من أن يكون عشر-ين مرة في يوم واحد وفي جلسة واحدة.

إن التعلم الموزع أفضل من التعلم المركز للعوامل التالية:

1. لأن التعلم المركز يؤدي إلى التعب أو الملل.
2. لأنه قد اتضح أن فترات الراحة تثبت ما حصله الفرد. ذلك أن الاستجابات الخاطئة تنسى- أسرع من الاستجابات الصحيحة، وعليه فالتعلم الموزع يتيح للاستجابات الخاطئة أن تزول أثناء فترات الراحة.

3. إن ترك التعلم فترة من الزمن يجعل المتعلم يقبل عليه بعد انتهائها باهتمام كبير.

7. الإرشاد أثناء التعلم:

أثبتت بحوث علم النفس التربوي أن التعلم المقترن بالإرشاد أفضل بكثير من التعلم بدونه بل أن الرغبة في التعلم قد لا تؤدي إلى الغرض المننشود منها دون إرشاد لأن المتعلم إن ترك شأنه فقد يصطد طرقاً عقيمة أو خاطئة أو تحتاج إلى بذل كثير من الجهد والوقت وفيما يلي بعض النتائج التي يمكن أن يفيد منها المعلم في موضوع الإرشاد.

-1- اتضح إن الإرشادات والتعليمات الإيجابية المفصلة المشجعة أفضل من التعليمات السلبية الإجمالية المبطة. ويقصد بالإيجابية تلك التي توجه نظر المتعلم وجهه إلى الاتجاهات والتواحي الصحيحة وليس تلك التي تنهي عن الاتجاهات والتواحي الخاطئة.

-2- كما يجب أن تكون التعليمات دقيقة محددة أي تشير بالتحديد إلى ما يجب عليه.

-3- كذلك يجدر بالمعلم أو المدرب أو المرشد ألا يعطي توجيهات كثيرة في وقت واحد وأن يصوغ توجيهاته بلغة سهلة بسيطة. ولتكن التوجيهات متدرجة غير سريعة حتى تتاح للمتعلم فرصة جيدة للتعلم.

-4- ويجب عدم الإسراف في الإرشاد لأن في ذلك يعطى المتعلم إذ لا يتاح للمتعلم فرصة كافية لأداء عمله بجهوده الشخصي والإفادة بنفسه من أخطاءه.

-5- كذلك يجب تقدم الإرشادات عند الحاجة إلا عند الطلب فكثير ما يطلب المتعلم توجيههاً بإمكانه أن يغرفه بنفسه لو اعتمد على نفسه وفكّر به قليلاً.

- 6- مزكما على المعلم أن يميز بين إظهار الأخطاء وتصحيح الأخطاء، فعليه أن يشير إلى خطأ المتعلم ثم يحثه على تصحيحة بنفسه فالإرشاد يجب أن يكمل النشاط الذاتي للمتعلم لا أن يكون بدلاً عنه.
- 7- وليدرك المعلم والمدرب أن الحيلولة دون ظهور الأخطاء أسهل من محوها بعد وقوعها فمن المشاهد أن إرشاد شخص ثبتت لديه أخطاء في التعلم أشق بكثير من إرشاد شخص لم يبدأ بعد في التعلم.
- 8- ويتعين على المعلم والمدرب أن يشجعا المتعلم على التساؤل والاستفسار وأن يعيدها عليه التوضيحات الهامة أو الصعبة. وإلا يقللا من شأنه وقدرته على التعلم أو الفهم أو مبالغتها في تقديرها أكثر مما يجب.

الفصل الخامس

التذكر والنسيان

يحتوي الفصل على:
التذكر وقياسه
أنواع الذاكرة
بعض العوامل المؤثرة على التذكر
النسيان

الفصل الخامس

التذكر والنسیان

تناول الفصل السابق عرضاً لعملية التعلم من حيث تعريفها وتفسيرها وأنواع التعلم المختلفة والعوامل التي تساعد على تغيير الأداء. إلا أن التعلم لكي تبقى آثاره لفترات طويلة لا بد للتذكر ومقاومة النسيان. ولذلك فإن هذا الفصل يعرض للتذكر والنسیان كعمليات تؤثر على نتائج التعلم.

يتناول المؤلف هنا عرضاً تاريخنا ببساطةً لبداية دراسة الذاكرة وتطرق قياس الذاكرة ولطرق قياس التذكر، وذلك لكي يدرك الدارس كيف تستخدم الأرقام في قياس التذكر وللتعبير عن المقدار الذي نسيه الشخص أو المقدار الذي تذكره تعبيراً كمياً.

يعرض المؤلف أنواع الذاكرة الثلاثة الحسية والأولية والثانوية وخصائص كل منها والعلاقات الدائرة بينها. وذلك لكي يتبيّن الدارس تعدد أسباب النسيان وكيف أن الذاكرة معقدة وأن المعلومة لكي تثبت في الذهن تجري عليها عمليات متعددة.

يعرض المؤلف بعض العوامل المؤثرة على التذكر سواءً أكانت عوامل تؤثر على الزمن اللازم للوصول إلى مستوى الكفاية في التعلم أو عوامل تؤثر على تذكر ما سبق تعلمه، وذلك لكي يدرك الدارس كثرة العوامل وتعددتها ولكي يكون لنفسه أساليب مناسبة لمواجهة عوامل النسيان.

ويضيف المؤلف عرضاً لظاهرة النسيان وللنظريات المختلفة التي حاولت تفسيرها مثل نظرية التداخل ونظرية التحليل النفسي ونظرية الأثر وذلك لكي يزداد الدارس معرفة بأن علو النفس في فهو مستمر. (الداهري صالح والکبی وهیب 1999).

قياس التذكر:

إننا جميعاً نتذكرة بعض الأشياء ونسى البعض الآخر، هذه الظاهرة تسمى الذاكرة. لكي تتذكرة أي شيء توجد عوامل أساسية هامة تحدد في المسؤولين الآتيين:

- 1 هل ما نريد تذكره سبق لنا بالفعل حفظه واختزانته بالذاكرة؟
- 2 هل ما نريد تذكره يمكن الوصول إليه وإخراجه من الذاكرة؟

وقد بدأت دراسة الذاكرة سنة 1878 م على يد ابنجهاوس ونشر في تذكرنا لبعض الأشياء. ولقد اختار التجارب مقاطع عديمة المعنى وذلك لاستبعاد أثر الخبرة السابقة ولأن الجمل والكلمات تكون أكثر تعقيداً من المقاطع عديمة المعنى. وكان ابنجهاوس يرتب المقاطع في قائمة ويقوم بحفظها بالترتيب الذي وضع لها. وكانت طريقة في الحفظ تقوم على قراءة القائمة من الأول للآخر عدة مرات حتى يتم حفظها كلها بنفس الترتيب (يطلق على هذه الطريقة اسم التعلم التسلسلي) وبعد فترة كان يعاود حفظها مرة ثانية ويحسب الزمن المستغرق وكان يقيس التذكر بحسابه للفرق بين الزمن المستغرق لإتمام الحفظ في المرة الأولى وإعادة الحفظ في المرة الثانية. وتعرف هذه الطريقة باسم طريقة الاقتصاد في الزمن.

لا ترجع أهمية ابنجهاوس إلى دراسته للعوامل التي تؤثر على التذكر فقط بل ترجع أيضاً إلى اكتشافه طريقة التعلم التسلسلي. تلك الطريقة خضعت أيضاً للدراسة والتطوير فظهرت منها طرق متعددة مثل التعلم التسلسلي التوقعى وتقوم هذه الطريقة على تقديم وحدة من وحدات القائمة المحفوظة وعلى المفهوم أن يتوقع الوحدة التالية. ومن الطرق أيضاً التعلم بالاتصال الثنائي الذي يقوم على حفظ المفهوم لأزواج من الكلمات وعندما تقدم له إحدى كلمات الزوج يكون عليه أن يتذكر الثانية. ويلاحظ في هذه الطريقة أنه يجب أن يختلف ترتيب الزوجيات حتى لا تصبح تعلمًا تسلسلياً محضاً. أما الطريقة الثالثة التي تستخدم في دراسة الذاكرة فهي استرجاع الحر وفيها المفهوم حوالي 40 وحدة عليه أن يتذكرها بأي ترتيب يريد.

قياس التذكر:

يمكن قياس التذكر باستخدام طرق متعددة منها:

1- الاقتصاد في الزمن:

لو تعلم فأر السير في متأهله بدون أخطاء واستغرق في تعلمه أول الأمر (20) محاولة، وبعد فترة زمنية أعاد تعلم السير في متأهله بدون أخطاء واستغرق في تعلمه في المرة الثانية (5) محاولات، يمكن حساب درجة تذكره على النحو التالي:

$$\text{الاقتصاد} = \frac{\text{عدد المحاولات الأصلية} - \text{عدد المحاولات اللازمة لإعادة التعلم}}{100} \times \text{المحاولة الأصلية}$$

$$\%75 = 100 \times \frac{15}{20} = 100 \times \frac{20-5}{20} =$$

أي أن درجة تذكر فأر هي 75% وأن درجة نسيانه هي 25%

ولو فرضنا أن عدد المحاولات الأصلية (20) ومحاولات إعادة التعلم (10) فإن درجة تذكر فأر أو

$$\text{الاقتصاد} = \frac{20-10}{20} = \frac{50}{100}$$

أما إذا كانت المحاولات إعادة التعلم (20) فإن درجة تذكر فأر تصبح صفرًا وتكون درجة نسيانه 10% وتتجدر الإشارة إلى أن طريقة الاقتصاد السابقة تعرف أحياناً باسم «إعادة التعلم» والتي قد تعتبر صورة من صور التذكر.

2- الاسترجاع:

يقصد به الإشارة إلى تلك العملية العقلية التي يقوم فيها الفرد بمجهود مقصود لاستعادة خبرات سبق أن تعلمها. ويستخدم الاسترجاع لقياس التذكر بناء على كمية المادة التي يتم استرجاعها كما يحدث في الامتحانات المدرسية وعادة تبدأ عملية الاسترجاع بوجود مثير معين يدفع الفرد للبحث عن الخبرة المطلوبة بحثاً ذهنياً.

وقد يؤدي هذا البحث الذهني إلى البحث في المجال الإدراكي الخارجي لمساعدة البحث الذهني. فاسترجاع اسم مؤلف الكتاب دون تذكر اسم الكتاب نفسه قد يدفع الشخص للبحث عن ذلك الكتاب في المكتبة (المجال الإدراكي الخارجي) تحت اسم ذلك المؤلف.

وقد يتخذ الاسترجاع صورة استرجاع حر أي يطلب إلى الشخص تذكر خبرات معينة دون ترتيب. أما في الاسترجاع التسلسلي فيقوم الشخص بتذكر الخبرات التي حفظها ولكن بنفس الترتيب. ولقد أثبتت الدراسات أن نتائج الاسترجاع التسلسلي تكون عادة أعلى من نتائج الاسترجاع الحر.

تجب الإشارة إلى أن الاسترجاع بالمعنى السابق يختلف عن الاسترجاع التلقائي، أي خطورة ذكرى على الذهن دون وجود مناسبات واضحة لذلك ودون معرفة أسباب ورود هذه الذكري.

أخيراً قد يعتبر الاسترجاع صورة أخرى من صور التذكر مثل إعادة التعلم أو التعرّف.

-3- التعرّف:

التعرّف هو مطابقة ما هو موجود بالعالم الخارجي لما هو موجود بالذهن وذلك بالاستناد إلى عدة أدلة أو علامات موجودة بالعالم الخارجي. وتعتبر أسئلة الاختيار من متعدد ترجمة واضحة لاستخدام التعرّف في قياس التذكر مثل عاصمة جمهورية مصر العربية هي:

- 1 القاهرة.
- 2 أسوان.
- 3 الجيزة.
- 4 الإسكندرية.

وعادة يكون التعرف أسهل من الاسترجاع لأنه يقوم على التمييز بين ما هو مألف وما هو غير مألف لدى المتعلم أو بين ما قد خبره الإنسان وما لم يخبره من قبل.

لقياس التعرف معملياً قدم للمفحوص 60 صورة وطلب إليها حفظها، ثم وضع هذه المجموعة مع 60 صورة أخرى وطلب إلى المفحوص تصنيف المجموعتين، فإذا نجح في فصل كل مجموعة عن الأخرى كانت نسبة تعرفه أو درجة تعرفه 100% بناء على المعادلة الآتية:

$$\%100 = 100 \times \frac{120 - \text{صفر}}{120} = 100 \times \frac{\text{الصحيح} - \text{الخطأ}}{\text{العدد الكلي}}$$

أما إذا نجح في وضع 100 بطاقة فقط في مكانها الصحيح كانت درجة تعرفه:

$$.\%.66 \frac{2}{3} = 100 \times \frac{40}{120} = 100 \times \frac{20 - 100}{120}$$

أنواع الذاكرة:

ميز علماء النفس بين أنواع ثلاثة من الذاكرة (أحياناً يسمونها مراحل التذكر) هي الذاكرة القصيرة الأمد أو الحسية. والذاكرة قصيرة الأمد أو الأولية. والذاكرة طويلة الأمد أو الثانوية.

أولاً - الذاكرة الحسية أو قصيرة الأمد:

لم يحدث لك ذات مرة أن كنت تشاهد برنامجاً تلفزيونياً ثم ظهر على الشاشة رقم معين كان عليك أن تكتبه ولكن عندما قمت لإحضار الورقة وكتابية نسيته، ويحدث نفس الشيء عند تذوقنا لطعم معين أو ملسنا لشيء ما. إن هذا يدل على

وجود الذاكرة الحسية أو الوجيزة الأمد التي تستطيع حفظ المعلومات ملدة لا تتجاوز خمس ثوان عندما تتلقى معلومة جديدة (رقم التليفون) فإنها تعرف باسم المدخل (راجع الرسم التخطيطي المرفق) الذي تجري عليه عدة عمليات. فمع تركيز الانتباه على هذه المعلومة يصير تقييتماً وتصنيفها لتحديد أي أجزاء منها تنتقل إلى الذاكرة قصيرة الأمد ويستمر عمل الذاكرة الحسية مع الجزء الباقى من المعلومة:

(أ) للتعرف على خصائصه، كالتعرف على خصائص اسم فرويد من حيث الارتفاعات والانخفاضات وزوايا الحروف.

(ب) للتعرف على مقومات المثير، كالتعرف على الحروف المكونة الكلمة.

(ت) للتعرف على النمط العام، كالتعرف على الكلمة ككل أو كنمط عام أو شكل عام.

(د) لتسمية هذا النمط وذلك بالاستعانة ببعض المعلومات المخزونة في الذاكرة طويلة الأمد.

بناء على هذه العمليات يمكن التعرف على اسم فرويد مستبعدين من ذاكرتنا أين تعرّفنا عليها وفي أي مكان من الكتاب أو الصفحة أو شكل الحروف (رقة أم نسخ) وأحجام الحروف. وبناء على هذه العمليات تتحدد المعلومات التي تنتقل إلى الذاكرة الأولية.

هذا ولقد بيّنت الدراسات أن هذه الذاكرة يمكنها تلقي عدد كبير من الوحدات المعرفية ولكن الاحتفاظ بـ 16 وحدة معرفية فقط. والوحدة المعرفية قد تكون حرفاً أو لفظاً أو فئة. (الداهري صالح حسن: 2008).

ثانياً - الذاكرة الأولية أو قصيرة الأمد:

عند عثورك على رقم تليفون صديقك الذي كنت تبحث عنه فإنك ترددت عليه عدة مرات لكي تحفظ ولكن إذا لم ترددت نسيته أن هذا المثال يوضح المقصود بالذاكرة الأولية. لقد بدأت دراسة هذه الذاكرة منذ 1850 تحت اسم «مدى الفهم» أو مدى الذاكرة المباشرة. كانت دراستها تتم بتقديم سلاسل متفاوتة الطول من العداد أو الحروف للمفحوصين ويطل إلينه حفظها وكان يقاس مدى الذاكرة المباشرة بطول سلسلة يستطيع المفحوص تذكرها.

ت تكون هذه الذاكرة من قسمين هما الذاكرة المباشرة وتتضمن المعلومات التي يمكن تذكرها مباشرة. والذاكرة العاملة أو النشطة التي تقوم بعمليات معينة هي ترديد المعلومات وترميزها وتحديد نوع الوحدات المعرفية وعلاقتها بغيرها ووضع الإستراتيجية التي يمكن استخدامها لاستعادة معلومة من الذاكرة طويلة الأمد. وتعرف تلك العمليات باسم العمليات الضابطة.

لتحديد عمل هذه الذاكرة تعرض لأنواع التردد وفائده.

- (أ) ترديد للصيانة والحفظ مثل تكرار المعلومة عدة مرات لكي لا تخفي من الذاكرة الولية.
- (ب) ترديد لربط المعلومة بغيرها مما هو موجود في الذاكرة طويلة المد كالربط بين كلمة فرويد ونظرية التحليل النفسي التي سبق للمتعلم للاحتفاظ بها في الذاكرة طويلة الأمد.

وقد يكون الرابط بوضع المعلومة في فئة معينة فكلمة فرويد يمكن أن تندرج تحت فئة طبيب نفسي. وقد يكون الرابط معتمدًا على تكوين صور تخيلية لفرويد أثناء عمله المرضى النفسيين.

للنوع الثاني من التردد تأثيره الكبير على كمية المعلومات التي تخرج من الذاكرة الأولية لتنتقل إلى الذاكرة الثانوية، والعامل الأساسي في هذا الانتقال هو العامل باسم «مستوى العمليات» فقد يكون هذا المستوى ضحلاً مثل إيقاع كلمة فرويد في الأذن عند ترديدها أو الإيقاع المشترك بينها وبين كلمة أخرى موجودة في الذاكرة مثل كلمة فلويid. وقد يكون هذا المستوى عميقاً كالربط بينها وبين أي وحدة معرفية أخرى بأي طريقة من الطرق السابقة.

ولقد بينت الدراسات أن هذه الذاكرة تستطيع استيعاب 7 أجزاء أو وحدات معرفية بزيادة أو نقص قطعتين، أي أن مدى استيعابها يكون ما بين 5-9 أجزاء معرفية. فالكلمة المكونة من 17 حرفاً تزيد عن مدى استيعاب هذه الذاكرة، أما إذا كانت الكلمة من سبعة مقاطع فإنها تصبح ملائمة لمدى هذه الذاكرة. وهذا يبين المدى المحدود لهذه الذاكرة وبالتالي فكلما زاد عدد الوحدات المعرفية كلما كان قصورها. كما بينت الدراسات أن المدى الزمني لهذه الذاكرة لا يزيد عن ثلاثين ثانية. فلقد قدم أحد الباحثين لعينة من المفحوصين مقاطع عديمة المعنى ولكي لا يترك للمفحوصين فرصة تكرار وتزدید هذه المقاطع طلب إليهم أن يعدوا تنازلياً من 363 - 360 - ... إلخ. وجد الباحث أنه بعد 18 ثانية استطاع 10% فقط من المفحوصين تذكر المقاطع تذكراً مقاطعاً تذكراً صحيحاً.

يرتبط عدد الوحدات المعرفية وعملية تردد المعلومات في الذاكرة الأولية بمفهوم معين هو « حاجز التردد» وحاجز التردد وهذا الحاجز ذو إمكانية محدودة بحيث لا يستطيع تردد إلا عدد محدود من الوحدات المعرفية في لحظة معينة. فإذا ما وصل إلى الذاكرة الأولية كثير من الوحدات المعرفية زاد العبء على هذا الحاجز المعرفي مما يؤدي إلى عدم تردد الوحدات المعرفية ترديداً يكفي لبقائها في الذاكرة الثانوية.

ثالثاً - الذاكرة الثانوية أو طويلة الأمد:

إنك تتذكر رقم منزلك الذي كنت تسكن فيه منذ فترة طويلة وتتذكر بعض زملائك الذين كانوا معك في المراحل التعليمية السابقة، هذه الأمثلة توضح المقصود بالذاكرة طويلة الأمد.

بعد أن تجري الذاكرة الأولية عملها مع المعلومة تنتقل إلى الذاكرة الثانوية لكي يتم تخزينها، ولكن هذا التخزين لا يتم إلا بعد أن تم المعلومة بسلسلة من العمليات تتلخص في ربطها بغيرها أو وضعها في فئتها المناسبة وتظل فيها لسحبها واستعادتها أما للتعامل معها في الذاكرة الأولية عند دخول معلومة جديدة وأما لاستخدامها في إصدار استجابة ما تعرف باسم «المخرج».

تتميز هذه الذاكرة بأنها ذات قدرة غير محدودة إذ تستطيع استيعاب أي كمية من المعلومات، وهذا قد يجعل من الصعوبة استعادة المعلومات القديمة. كذلك فإن أية معلومة لا تفقد من هذه الذاكرة وهذا يقودنا إلى ضرورة التمييز بين إمكانية الحصول على المعلومة وإمكانية التوصل إليها. فكل معلومة في الذاكرة الثانوية يمكن الحصول عليها ولكن إمكانية التوصل إليها استعادتها ليست بالأمر الضروري بالرغم من وجودها في الذاكرة. ففي اختبارات التذكر يمكن أن نفشل في الإجابة عن سؤال ما إما لأن المعلومة يمكن الحصول عليها لأنها أصلاً لم تدخل الذاكرة ولكنها طمست بسبب أو آخر، وإما لأن المعلومة موجودة في الذاكرة ولكن لا نستطيع التوصل إليها كقولنا «كانت المعلومة على طرف لسانی».

الذاكرة الثانوية أنواع ثلاثة هي:

- 1- الذاكرة السمانية: وهي تقريباً تعادل ما نسميه معلوماتنا أو ما نعرفه عن العالم أو عن المعاني أو عن القواعد اللغوية كمعرفتنا أن فرويد كان طبيباً شهيراً أسس نظرية التحليل النفسي.

- 2- **الذاكرة القصصية:** وهي تقريباً تعادل ما نسميه خبراتنا الشخصية بأشياء تعرضنا لها في حياتنا، كمعرفتنا أن فرويد كانت له ابنة اسمها أنا فرويد وأنها اهتمت بنظرية والدها.
- 3- **الذاكرة الإجراءاتية:** وهي تقريباً تعادل ما نسميه معلوماتنا عن أساليب أداء شيء ما كمعلوماتنا عن كيفية قيادة السيارة.

أما عن تنظيم المعلومات داخل هذه الذاكرة فلقد اختلفت فيه النظريات والآراء ومنها "المودج الشبكي" فلكل معلومة موضع فلكل معلومة موضع في الذاكرة السماتية كما أنها ترتبط بعلاقات متعددة بغرضه مما يجعل المعلومات تتخلّص شكلاً هرمياً فقد يكون في الذاكرة موضع لعصفور الكناري باعتبار أنه صغير الحجم أصفر اللون ويستطيع الغناء، ويرتبط عصفور الكناري في الذاكرة بموضع آخر هو الطائر باعتبار أنه يستطيع الطيران وجسمه مغطى بريش وله جناحان. ويرتبط في الذاكرة بموضع آخر هو الحيوان باعتبار أنه يأكل ويتنفس وله جلد. أي أننا في الذاكرة نحتفظ بمعلومات عن طائر الكناري يمكن صياغتها كالتالي: «أنه طائر وما كان الطائر حيواناً وما كان للحيوان خصائص معينة فإن عصفور الكناري له مثل بعض هذه الخصائص» أو «إن الكناري طائر وما كان للطائر خصائص معينة فإن له مثل أو بعض هذه الخصائص». (الداهري صالح والكبي وهيب 1999).

<p>The diagram illustrates the three-level memory model. It consists of three main levels arranged vertically: the الذاكرة الحسية (sensory memory) at the bottom, the الذاكرة الأولية (primary memory) in the middle, and the الذاكرة الثانوية (secondary memory) at the top. Horizontal arrows indicate the flow of information: from the sensory memory to the primary memory, and from the primary memory to the secondary memory. Within each level, there is a feedback loop. On the right side, there are two additional components: الذريعة (decay) and الاستيعاب (encoding). الذريعة has arrows pointing from the primary and secondary memory levels towards the bottom. الاستيعاب has an arrow pointing from the bottom up to the secondary memory level. Labels on the left side include مدخلات, الذريعة, الاستيعاب, الذكراة الحسية, الذاكرة الأولية, فقدان الأثر, أسباب المسيان, الذكراة الثالثة, الذاكرة القصصية, الأجراءات, and الذكراة الثانوية.</p>	<p> فقدان الأثر</p> <p>أسباب المسيان</p> <p>فقدان الأثر والأخلاق وحدات معرفية جديدة</p> <p>تقادم المعلومات أو صعوبات من المستعادة</p> <p>المدة طويلة قد تصل إلى سنوات</p> <p>غير محددة</p> <p>نرداد قدرة الذاكرة thirdaria إذا كانت الوحدات المعرفية الأولى إلى انتقال بعضها إلى الذاكرة thirdaria يساعد على الانتقال التكرار والتتنظيم وأن تكون المعلومات ذات معنى</p>	<p> فقدان الأثر</p> <p>أسباب المسيان</p> <p>فقدان الأثر عن خمس زمن تغرين المعلومات</p> <p>لا تزيد عن ثالثين ثانية</p> <p>سبعة وحدات معرفية</p> <p>غير محددة</p> <p>نرداد قدرة الذاكرة thirdaria إذا كانت الوحدات المعرفية الأولى إلى انتقال بعضها إلى الذاكرة thirdaria يساعد على الانتقال التكرار والتتنظيم وأن تكون المعلومات ذات معنى</p>
<p> فقدان الأثر</p> <p>أسباب المسيان</p> <p>فقدان الأثر والأخلاق وحدات معرفية جديدة</p> <p>تقادم المعلومات أو صعوبات من المستعادة</p> <p>المدة طويلة قد تصل إلى سنوات</p> <p>غير محددة</p> <p>نرداد قدرة الذاكرة thirdaria إذا كانت الوحدات المعرفية الأولى إلى انتقال بعضها إلى الذاكرة thirdaria يساعد على الانتقال التكرار والتتنظيم وأن تكون المعلومات ذات معنى</p>	<p> فقدان الأثر</p> <p>أسباب المسيان</p> <p>فقدان الأثر عن خمس زمن تغرين المعلومات</p> <p>لا تزيد عن ثالثين ثانية</p> <p>سبعة وحدات معرفية</p> <p>غير محددة</p> <p>نرداد قدرة الذاكرة thirdaria إذا كانت الوحدات المعرفية الأولى إلى انتقال بعضها إلى الذاكرة thirdaria يساعد على الانتقال التكرار والتتنظيم وأن تكون المعلومات ذات معنى</p>	<p> فقدان الأثر</p> <p>أسباب المسيان</p> <p>فقدان الأثر عن خمس زمن تغرين المعلومات</p> <p>لا تزيد عن ثالثين ثانية</p> <p>سبعة وحدات معرفية</p> <p>غير محددة</p> <p>نرداد قدرة الذاكرة thirdaria إذا كانت الوحدات المعرفية الأولى إلى انتقال بعضها إلى الذاكرة thirdaria يساعد على الانتقال التكرار والتتنظيم وأن تكون المعلومات ذات معنى</p>
<p> فقدان الأثر</p> <p>أسباب المسيان</p> <p>فقدان الأثر والأخلاق وحدات معرفية جديدة</p> <p>تقادم المعلومات أو صعوبات من المستعادة</p> <p>المدة طويلة قد تصل إلى سنوات</p> <p>غير محددة</p> <p>نرداد قدرة الذاكرة thirdaria إذا كانت الوحدات المعرفية الأولى إلى انتقال بعضها إلى الذاكرة thirdaria يساعد على الانتقال التكرار والتتنظيم وأن تكون المعلومات ذات معنى</p>	<p> فقدان الأثر</p> <p>أسباب المسيان</p> <p>فقدان الأثر عن خمس زمن تغرين المعلومات</p> <p>لا تزيد عن ثالثين ثانية</p> <p>سبعة وحدات معرفية</p> <p>غير محددة</p> <p>نرداد قدرة الذاكرة thirdaria إذا كانت الوحدات المعرفية الأولى إلى انتقال بعضها إلى الذاكرة thirdaria يساعد على الانتقال التكرار والتتنظيم وأن تكون المعلومات ذات معنى</p>	<p> فقدان الأثر</p> <p>أسباب المسيان</p> <p>فقدان الأثر عن خمس زمن تغرين المعلومات</p> <p>لا تزيد عن ثالثين ثانية</p> <p>سبعة وحدات معرفية</p> <p>غير محددة</p> <p>نرداد قدرة الذاكرة thirdaria إذا كانت الوحدات المعرفية الأولى إلى انتقال بعضها إلى الذاكرة thirdaria يساعد على الانتقال التكرار والتتنظيم وأن تكون المعلومات ذات معنى</p>

(فاخر عاقل 1999).

العوامل المؤثرة على التذكر:

يمكن دراسة هذه العوامل من ناحيتين:

- (أ) تأثيرها على الزمن اللازم للتعلم للوصول إلى مستوى الكفاية المطلوب أو محك الكفاية.
(ب) تأثيرها على تذكر ما سبق حفظه بعد فترة زمنية.

ويجب ملاحظة أن العامل الذي يؤثر على زمن التعلم لا يؤثر بالضرورة على التذكر أيضاً. والسبب في هذا هو أن التذكر يعتمد أساساً على بلوغ مستوى الكفاءة المطلوب أو محك الكفاية في التعلم. ولتوسيع ذلك نشير إلى أنه من بين المتعلمين من يتعلم بسرعة ومن يتعلم ببطء، فإذا ما بلغ كل منهما مستوى الكفاءة المطلوب فلن تختلف قدرتها على التذكر اختلافاً جوهرياً.

(أ) أما عن العوامل التي تؤثر في الزمن اللازم للوصول إلى مستوى الكفاية في التعلم فيمكن إيجادها في:

- **المهني:** يكون من السهل تعلم وبلوغ مستوى الكفاية إذا كانت المواد المتعلقة ذات معنى مفهوم، فمن الصعب حفظ كلمات مثل كاغ، راف، لأنه ليس لها معنى مفهوم.
- **طول المادة المتعلمة:** كلما زاد طول المادة المتعلمة، زاد الزمن اللازم لتعلمها بل ويزيد الزمن اللازم لحفظ كل وحدة من وحداتها.
- **المادية والتجريدي:** كلما كانت المادة المتعلمة ذات طابع مادي كان من السهل تعلمها عما إذا كانت مجردة. ذلك لأن الطابع المادي للمادة المتعلمة يساعد المتعلم على تكوين صور ذهنية لها. فإذا كان من الممكن تكوين صورة ذهنية للرجل فإنه لا يمكن تكوين نفس الصورة لجوهر شيء ما.

- 4 زمن العرض: كلما زاد زمن عرض المادة المتعلمة سهل تعلمها على ألا يكون زمن العرض طويلاً عن الحد المناسب إذ قد يؤدي إلى الملل.
- 5 نوع التدريب: التدريب الموزع الذي تتخلله فترات راحة يسهل التعلم عن التدريب المركب الذي لا تتخلله فترات الراحة. ذلك لأن فترات الراحة في التدريب الموزع تساعده على التخلص من عوامل الخلط والاضطراب والتلوиш والتعب والملل التي تتدخل في تعلم الموضوع المراد تعلمه.
- 6 العلاقة بين وحدات المادة المتعلمة: كلما كانت وحدات المادة المتعلمة متشابهة سهل تعلمها. فمن السهل حفظ قصيدة من الشعر كوحدة عن حفظ أبياتها ثم الوقوف لدراسة قواعد النحو فيما تم العودة لحفظها إلا أن هذا التشابه يكون عائقاً إذا كان المطلوب هو تعلم مادة ذات ترتيب خاص مثل التعلم التسلسلي.
- 7 اتجاهات الدارس: كلما كان اتجاه الدارس إيجابياً وفعلاً نشطاً كلما ساعد ذلك على سرعة التعلم وسهولته.

(ب) أما العوامل المؤثرة على التذكر فهما لا شك فيه أن بلوغ مستوى الكفاية المطلوب عند التعلم يساعد على سهولة تذكر المادة المتعلمة. وتنقسم العوامل المؤثرة على التذكر إلى نوعين ذاتية وموضوعية.

فأما العوامل الذاتية فيمثلها:

- 1- الاتجاه النفسي: ملائمة الذكريات القديمة للاتجاه النفسي الراهن، فعندما يكون الشخص مرتاحاً سهل عليه تذكر المواقف السارة التي مر بها سابقاً.
- 2- السن: يكون لسن الشخص تأثيره على التذكر فلقد بينت الدراسات أن قمة التذكر في العشرينات من العمر ثم تأخذ في التدهور ببطء حتى سن الخامسة والأربعين ثم التدهور الأسرع بعد ذلك.

3- الذكاء: كلما زاد الذكاء زادت قدرة الشخص على التذكر فالأطفال المتخلفون عقلياً تكون قدرتهم على التذكر أقل من متوسطي الذكاء، وكذلك يكون نسيانهم أسرع.

أما العوامل الموضوعية فيتمثلها:

- 1 التكرار: يزيد من تثبيت المعلومات ويزيد الشيء المكرر تميزاً عن غيره. يبدو هذا في إعلانات التليفزيون التي تعتمد على تكرار ظهور المادة المعلن عنها عدة مرات مما يساعدنا على سهولة تذكرنا.
- 2 الحداثة: فالصور والمعاني والمعلومات التي أدركناها حديثاً يكون من السهل تذكرها. فمن السهل تذكر آخر كلمات الأستاذ مع نهاية الحصة عن أولها.
- 3 الأولية والجدة: فيما أراه لأول مرة يثبت في الذاكرة فكلما يتذكر اليوم الأول لدخوله الجامعة.
- 4 الشدة: يكون من السهل تذكر ما يثير انفعالاتنا وانتباها. فالمواقف السارة أو الحزنة يسهل علينا تذكرها لشدة الخبرة الوجدانية المصاحبة لها، والألوان الصارخة على أرضية هادئة تثير انتباها ويسهل علينا تذكرها.
- 5 ثبات الملابسات: يصعب التذكر إذا ما تغيرت الظروف الخارجية التي صاحبت عملية التعلم. فتسمى التعلم للمادة المتعلمة في فصل غير فصله يجعل من الصعب عليه تذكرها.
- 6 التنظيم: إن الذاكرة ليست إلا أنها من العناصر المنظمة التي ترتبط مع بعضها بناء على قواعد وقوانين معينة. وبالتالي فبمقدار تنظيم العناصر التي يريد الشخص تذكرها يكون مقدار ما يسترجعه منها. فتنظيم العناصر في شكل هرمي على تذكرها مما لو تركت بدون تنظيم.
- 7 الصور الذهني: يسهل على الشخص تذكر قطعة من الشعر يمكن تصورها ذهنياً أو تكوين صور ذهنية بخلاف رأي الفيلسوف. لذلك ابتكرت طريقة

تعرف باسم المجل الهندي لاستخدامها في التذكر. تقوم هذه الطريقة على تكوين صور ذهنية لما يراد حفظ قائمٌ من الأشياء يريد شراءها فيمكّنه أن يتصور البيض في السرير في حجرة النوم والخبز على كرسي الصالون والجبن على منضدة الصالة وهكذا. فعند محاولته تذكر هذه فإنه سيتصور الصور الذهنية التي كونها مما يسهل عليه عملية الاسترجاع.

النسيان:

لقد حاول علماء النفس تفسير أسباب النسيان مما أدى إلى وضع بعض النظريات مثل:

أولاً - نظرية التنظيم:

تري هذه النظرية أن الذاكرة طويلة الأمد تحوي الكثير من المعلومات المنظمة في فئات معينة. وعندهما يحاول الإنسان تذكر معلومة ما فإنه يضع خطة معينة للبحث عنها في الذاكرة. إلا أنه قد يتحقق في ذلك وعندئذ يحدث النسيان ويرجع هذا إلى عدة عوامل منها:

- 1 إذا كانت القرائن والعلامات المستخدمة في التذكر غير موجودة أم موجودة ولكن غير مناسبة للمادة المراد تذكرها مثل استخدام أرقام لتذكر أشعار. أو أن الفرد يبحث في جزء خاطئ من الذاكرة طويلة الأمد مثل البحث عن كلم انجليزية في قسم اللغة الفرنسية من الذاكرة.
- 2 إذا كانت فئان الذاكرة محدودة العدد أو ما بها من معلومات محدودة الكمّية أيضًا. وقد حاول أصحاب هذه النظرية تفسير ظاهرة الكبت التي ذكرها أنصار التحليل النفسي. فإذا كانت مدرسة التحليل النفسي ترى أن الكبت هو إخفاء الخبرات غير السارة أو غير المقبولة اجتماعياً في اللاشعور بحيث لا يمكن تذكرها إلا باستخدام التحليل النفسي، فإن أصحاب نظرية التنظيم

يفسرون سبب الكبت بأنه وجود صعوبة في استعادة الذكرى القديمة لعدم كفاية القرائن أو لعدم وجودها. وإذا كان التداعي الحر يساعد على تذكر تلك الخبرة المكبوتة كما يرى أصحاب أنصار التحليل النفسي. فإن التداعي يهد الشخص بالقرائن أو العلامات التي تساعده على التذكر. كما يرى أصحاب مدرسة التنظيم.

ثانياً- التداخل ومحو التعلم:

بقصد بالتدخل أن المادة الجديدة تحدث خللاً في الذاكرة طويلاً الأمد بأن تتدخل مع المواد القديمة أو أن تؤدي المادة الجديدة إلى محو المادة السابق تعلمها. ويعتبر الكف الرجعي والكف البعدي مسئولين عن ذلك. ويقصد بالكف الرجعي أن تعلم مادة جديدة يؤدي إلى نسيان مادة قديمة سبق تعلمها فالنسيان في هذه الحالة لم يحدث نتيجة لعدم استخدام المادة السابقة بل نتيجة للتداخل بين المادة الجديدة والقديمة. أما الكف البعدي فهو أن المادة المتعلمة سابقاً تعطل تذكر المادة الجديدة. ويبدو هذا في تعلم الفرنسية بعد الانجليزية إذا تنطق الكلمات الفرنسية نطقاً إنجليزياً لا فرنسياً.

ثالثاً - نظرية التحليل النفسي:

أوضحت نظرية التحليل النفسي أن النسيان أحياناً يكون مدفوعاً بدوافع ذاتية نابعة من داخل الفرد. في هذه الحالة يعرف النسيان باسم النسيان الكبتي إذ يلتجأ الإنسان إلى الكبت أي التخلص اللاإرادي من الدوافع عن دائرة اللاشعور وذلك من الدوافع غير المقبولة اجتماعياً والخبرات غير السارة. ويكون هذا التخلص بإقصائها عن دائرة الشعور إلى دائرة اللاشعور وذلك للتخلص مما يصاحبها من قلق واضطراب.

وقد يكون النسيان أيضاً بالقمع أي النسيان الإرادي والشعوري للد الواقع غير المقبولة وللرغبات المحمرة وما يصاحبها من قلق. ويختلف القمع عن الكبت في أن الكبت لا شعوري ولا إرادي ويحدث بطريقة أوتوماتيكية ويكون عادة مصحوباً بالشعور بالذنب وأنه تهذيب الذات للذات. أما القمع فهو شعوري وإرادي ويكون عادة مصحوباً بالشعور بالعار أي خوف الفرد من نقد المجتمع وأنه تهذيب المجتمع للذات.

ويختلف الكبت عن النسيان العادي في أن النسيان هو الحجب المؤقت لبعض الخبرات والذكريات، كما أنه يحدث بطريقة تدريجية ويكون من السهل استعادة الخبرة المناسبة. أما الكبت فيكون فجائياً ولا يكون من السهل استعادة الخبرة المكبوتة إذ تحتاج إلى استخدام أساليب التحليل النفسي لاستعادتها.

رابعاً - نظرية الأثر:

يرى بعض أتباع هذه النظرية أن النسيان يرجع إلى ضعف الأثر الذي تركته المادة المعلمة في الذاكرة مع مرور الوقت.

ويرى بعض أتباع هذه النظرية أيضاً أن النسيان إنما يرجع إلى تشوّه أثر المادة المعلمة في الذاكرة مع مرور الوقت.

ويرى بعض أتباع هذه النظرية أيضاً أن النسيان إنما يرجع إلى تشوّه أثر المادة المعلمة الموجودة في الذاكرة بحيث تصبح المادة مختلفة تماماً عن أصلها مع مرور الوقت. وقد أثبتت بارتليت أثر هذا التشوّه في تذكر بعض القصص بل وفي تصور بعض الأشياء. وبعد فترة من الزمن فقدت القصص المحفوظة ثراءها وتحولت إلى مجرد سرد للعبارات. أما الأشياء المتتصورة فقد حذفت منها بعض التفصيات (وتسمى هذه الظاهرة بالتحديد) وبرزت بعض بروزاً واضحاً دون غيرها. كل هذا أدى إلى أن يصبح الشيء المتنذكر مختلفاً عن الشيء الأصلي.

ومن الأسباب التي ذكرتها هذه النظرية لتفسير النسيان هو أن إطلاقنا لسميات على الأشياء تطمس معالم مدركاتنا وبالتالي يتذكر الناس الكلمات والأسماء لا ما قد أدركوه بالفعل. كذلك ذكرت هذه النظرية أن النسيان قد يرجع إلى عدم دقة إدراكاتنا وبالتالي يزداد تشوهها عند تذكرنا لها لأننا لن نتذكرها كما هي أو كما أدركناها.

التفكير:

عرض المؤلف عرضاً بسيطاً لعملية التعلم، ثم بين وجود عمليات عقلية تساعده على التعلم وعلى استمرار بقاء أثره. وهذا الفصل يعرض لعملية التعلم ألا وهي التفكير.

يتناول هذا الفصل التعريف بعملية التفكير باعتباره نوعاً من الاستجابة الكامنة الداخلية، كما يتناول عرضاً لتفسير السلوكية والمعرفية والارتباطية والفسيولوجية للتفكير. وذلك لكي يدرك الدارس مدى الاختلاف في تعريف الظواهر التي يدرسها علم النفس وأسباب هذا الاختلاف بالنسبة للتفكير.

يعرض المؤلف عرضاً بسيطاً لمكونات التفكير أي الرموز سواء أكانت كلمات أو صوراً ذهنية. ثم يتناول عرضاً دور اللغة في التفكير سواء من حيث هي أداة للتفكير وللتعبير عنه وأساس لتنظيم معارف الفرد. وهذا لكي يدرك الدارس أثر الثقافات واللغات على التفكير وعلى التفاهم والتوصل بين الناس والشعوب.

يعرض المؤلف هنا عرضاً للمفاهيم والمبادئ باعتبارها أدوات للتفكير كما أنها تخدم وظائف متعددة في حياة الفرد وتعليمه، وذلك للوقوف على المزيد من العوامل المؤثرة على التفكير.

يعرض المؤلف هنا عرضاً لبعض أنواع التفكير المختلفة وذلك بناء على درجة قرب أو بعد كل نوع من الواقع. وذلك لكي يدرك الدارس أنه عندما يفكر لا

يستخدم نمطاً واحداً من التفكير وأنه توجد عوامل مساعدة وأخرى معوقة للتفكير. وينتهي الجزء السابع باختبار يستخدم لتحديد أسلوب الدارس في التفكير.

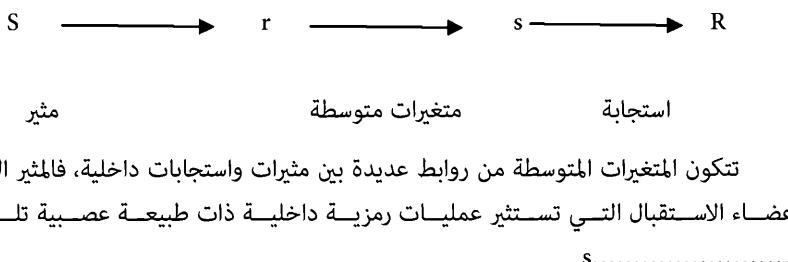
يعرض المؤلف هنا عرضاً ملخصاً لمعوقات التفكير السليم وهذا الجزء تصنيف لما سبق ذكره من عوام في الأجزاء السابقة مع بعض الإضافات، وذلك لكي يدرك الدارس مصادر الخطأ في التفكير وليحاول نقد أسلوبه في التفكير وتطويره. (الداهري صالح 1999).

تعاريف في التفكير وتفسيرها:

التفكير نشاط ضمني غير واضح أو غير صريح فنحن لا نفكر بأن نحرك أيدينا أو بأن نتكلم بصوت عال. ويمكن تعريف التفكير بأنه «نشاط رمزي يستمر دون علاقات مباشرة بالمثيرات الخارجية»، ومن تعريفاته أيضاً أنه مجرى من المعانى تثار في الذهن عندما يواجه الإنسان مشكلة ما أو يريد القيام بعمل معين. يلاحظ على التعريفين السابقين أنهما يؤكdan على أن التفكير يكزن صمية خفيا، وإنه إرادى إذ يستطيع الإنسان أن يواجهه وأن يستمر فيه دون علاقة مباشرة بالمثيرات الخارجية. كما أن المفاهيم والمعانى (أى لغة الكلام ولغة الإيماءات والإشارات) والصور الذهنية هي أدوات التفكير.

ولقد تناولت المدرسة الإرتباطية التفكير بالدراسة وذكرت أنه لا تفكير بدون صور ذهنية. إلا أن جامعة فيربورج الألمانية أضمنت هذا المبدأ للدراسة فيما بين 1890-1910 ونقتده على أساس أنها أحياناً نفكر دون حاجة إلى الصور الذهنية. فمثلاً عند استخدام تداعي المعانى ويقول الفاحص أبيض ويجيب المفحوص أسود فإن هذا لا يتضمن استخدام أية صورة من الصور الذهنية ومن هنا ظهر مفهوم التفكير الالتصوري.

ولقد حاولت بعض مدارس علم النفس الأخرى دراسة التفكير وتفسيره منها المدرسة السلوكية وأنصار النظريات المعرفية. تفسر المدرسة السلوكية التفكير تفسيراً موضوعياً معمداً على العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة فكل سلوك يمكن تفسيره على أساس الرابطة بين مثير معين واستجابة معينة. إلا أن التفكير لا تبدو العلاقة فيه بين المثير والاستجابة بصورة واضحة كأي مظهر سلوكي آخر. لذلك لجأ السلوكيون إلى افتراض متغيرات وسطية بين المثير والاستجابة يمكن توضيحها بالرموز التالية



الرمزية الداخلية تؤثر في عمليات رمزية أخرى وهكذا حتى تصدر الاستجابة النهائية R أي الاستجابة الواضحة.

ولقد دخلت بعض التعديلات والإضافات على تلك النظرية بحيث أكدت وجود عمليات رمزية داخلية وأفقيّة وعمليات أخرى رأسية فأما العمليات الرمزية الداخلية الأفقيّة فيمثلها الرسم السابق أما العمليات الرمزية الداخلية الراسية فيمثلها التفاعل بين سلاسل مختلفة من R.S → r.s → .

على محتويات مختلفة من التعقيد. فعند مواجهة مشكلة من المشكلات تكون المشكلة ذاتها هي المثير الأول S الذي يؤدي إلى إثارة العمليات الرمزية الداخلية حتى تصل إلى الاستجابة الأولية وهي الشعور بالمشكلة شعوراً عاملاً، ويكون الشعور الغامض بالمشكلة مثيراً يؤدي إلى

إنارة العمليات الرمزية الداخلية حتى تصل إلى الاستجابة أي تحديد المشكلة. وتفاعل العلاقات القائمة بين المثيرات والاستجابة المتعلقة بالشعور بالمشكلة مع العلاقات القائمة في المثيرات والاستجابات المتعلقة بتحديد المشكلة وتستمر سلسلة التفاعلات حتى يصل الشخص إلى حل المشكلة التي تواجهه.

أما أصحاب النظريات المعرفية فيرون أن السلوكية تبسيط التفكير تبسيطًا زائداً عن الحد لاعتمادها على العلاقة بين المثير والاستجابة. لذلك يهتم أصحاب النظريات المعرفية بالفهم وفرض الفرض وحل المشكلات أكثر من اهتمامهم بالمثير والاستجابة. يرى أصحاب هذه المدرسة أن العمليات العقلية كاكتساب المعنى تستثار وتظهر عندما تستخدم الرموز والمفاهيم في أثناء تفاعل الإنسان مع بيئته. كما ترى هذه النظرية أن التفكير ذو طبيعة هرمية فللافكار مستويات مختلفة وتعريفات متعددة. وتمر عملية التفكير لدى أصحاب هذا الاتجاه بالمراحل الآتية:

اختبار - نفذ - اختبر - نفذ... توقف. فعند دق المسamar في لوح خشبي يعتبر الشخص رأس المسamar واللوح وسن المسamar ثم ينفذ أي يدق المسamar.

ثم يعاود اختبار المسamar واللوح الخشبي والمطرقة وهكذا حتى يدخل المسamar في اللوح الخشبي أي يصل الشخص إلى التوقف. أي أن التفكير ليس سلسلة من الارتباطات بين مثيرات واستجابات وعمليات رمزية داخلية بل اختبار وتنفيذ.

الأساس النيروفسيولوجي للتفكير:

عرضنا في الجزء السابق للتفسير السلوكي والمعاري للتفكير وتناولنا في هذا الجزء عرضاً للتفسير النيروفسيولوجي أو الأساس الفسيولوجي للتفكير.

يمكن تحديد اتجاهين في تفسير التفكير على أساس فسيولوجي فأما أصحاب الاتجاه الأول فيرون أن التفكير لا يتمركز في العقل بل تشارك فيه الاستجابات

العضلية المختلفة، وأما أصحاب الاتجاه الثاني فيرون أن التفكير يركزه العقل. يعتبر واطسون من أنصار الاتجاه الأول إذ يرى أن التفكير هو حديث صامت بين الفرد ونفسه ويكون عادة حديثا مختصراً مكثفاً. وإذا كان الأطفال وبعض الراشدين يفكرون باستخدام الصوت العالي المسموع فإن العمليات اللغوية تكون كامنة داخلية وتظل أساسا للتفكير (مع ما يرتبط بها من سلوك حركي واضح أو خفي).

وقد ذكر واطسون أن التفكير - الذي لا يعبر عنه لفظياً - يرتبط باستجابات حشوية داخلية لا علاقة لها بالحنجرة. وللحقيقة من وجهة نظره أجريت تجارب متعددة تبين منها أنه إذا طلب إلى الشخص التفكير في حركة معينة، مثل إلقاء الكرة أو دق مسمار أو تحريك الماء، فإن العضلات المستخدمة فعلاً في القيام بالحركة تنشط ويتغير مستوى توترها. كما وجد أن الخبراء عندما يستخدمون لغة الأصابع فإن جبالهم الصوتية تهتز اهتزازات مختلفة تتناسب مع حركات الأصابع.

وعلى هذا استنتج واطسون وجود ارتباط بين العمليات الفكرية والاستجابات العضلية. وهذا معناه - كما يرى واطسون - أننا لا نفكر بعقولنا بل بأجسامنا كلها.

أما أنصار الاتجاه الثاني فيرون أن التفكير محله العقل وأيدوا رأيهم بعدة تجارب. ففي إحدى التجارب أعطوا للمفحوص مصراً معيناً يصيبه بشلل بدني عام مؤقت ولكنه يظل مستيقظاً واعياً. وجد من نتائج التجربة أن المفحوص استطاع ذكر خبراته الحسية التي مر بها بدقة بعد زوال تأثير المصراً. وفي تجربة ثانية أعطى نفس المصراً للمفحوص آخر وطلب إليه حل بعض المسائل المعقدة وهو تحت تأثير المصراً. بينما النتائج أنه استطاع حل معظم المشكلات حلاً صحيحاً بالرغم من إصابته بالشلل الكامل مؤقتاً. من هذه التجارب اتفق خطأ نظرية واطسون. وأن التفكير يركزه العقل.

مع التقدم العلمي أجريت محاولات متعددة لتحديد الأسس الفسيولوجية للتفكير. ولكن بالرغم من هذا التقدم فلم يستطع علماء النيروفسيولوجي التوصل إلى وضع نظرية دقيقة وشاملة عن الميكابيزمات أو العمليات التي تحدث في العقل أو التفكير. ولعل ذلك يرجع إلى تعقيد وشدة حساسية ودقة هذه العمليات مما يصعب معه دراستها سواء عند الإنسان أو الحيوان. ولكن من الأمور المتفق عليها أن العمليات العقلية المسؤولة عن التفكير أو هي مراكز التفكير.

هذا وقد بينت الدراسات أثر الخبرات المختلفة على المخ واللحماء. ففي إحدى التجارب ربيت مجموعات من الفئران في بيئات متفاوتة التعقيد وبدراستها تبين تفاوت حجم اللحاء تبعاً لمستوى تعقيد البيئة، مع تغير عدد من الوظائف البيوكيميائية في اللحاء. وفي تجربة أخرى ربيت مجموعة من الفئران في بيئات مقيدة أو في مساحات محدودة وبدراستها تبين نقص نمو المخ لديها عن المجموعة التي ربيت في بيئات رحبة واسعة وسمح لها باللعب بالألعاب المختلفة. وهذا معناه أن التفكير لا يتأثر فقط بنوع وكم الخبرات التي يكتسبها الشخص بل وأيضاً بالأثر الذي تحدثه تلك الخبرات في اللحاء. (الداهري صالح حسن: 2008)

اللغة والفكر:

الفكرة اسم عام شامل لعدة معانٍ وله بينة خاصة ووجهة معينة. فالعصفور مفهوم لا يشير إلى عصفور معين بل إلى فئة معينة من الطيور تجمع بينها خصائص مشتركة وترتبط تلك الخصائص بعلاقات معينة مما يحصل للعصفور فكرة بنية خاصة مميزة عن غيرها. فالعصفور كائن حي يطير وجسمه مغطى بالريش وببيض ولا يلد، وهو بذلك يختلف ويتميز عن الإنسان أو الحewan.

ت تكون الفكرة من عدة رموز هي الكلمات والصور الذهنية. والرمز مثير يمثل شيئاً معيناً تمثيلاً ذهنياً، كصورة الفأر في أذهاننا دون وجوده في الواقع. والعلامة

أو الإشارة مثير يوضح احتمال حدوث شيء ما فالبرق أو الرعد إشارة لاحتمال سقوط المطر، أي أننا بذلك نعطي للبرق أو الرعد معنى.

إذا كان الفأر مثيراً بالنسبة لكل الناس إلا أن معناه يختلف من شخص لآخر. فقد يكون طعاماً للقطة أو حيواناً للتجارب أو مثيراً للخوف مما يستدعي الهرب منه. والمعنى الذي نعطيه له يعتبر إشارة، والعملية التي يتم بها إعطاء معنى للمثير تعرف باسم الإدراك وليس التفكير.

ولكن إذا لم يكن الفأر موجوداً أمامنا نستحضره في أذهاننا أما كصورة أو كلمة أي يصبح رمزاً يحل محل الفأر الواقعي، وفي هذه الحالة يقال أننا نفكر في الفأر. وعلى هذا يكون التفكير هو المعالجة الداخلية للرموز (أو الكلمات والصورة) التي تمثل أشياء وأحداثاً واقعياً لم نعد موجودة أمامنا.

ما سبق يتضح أن للكلمات واللغة دوراً هاماً في التفكير إذ هي نوع من الرموز التي يستخدمها الإنسان في عملية التفكير. ولا يقتصر دور اللغة عند هذا الحد بل يتعداه لكي يستخدمها الإنسان في تحقيق الاتصال اللفظي مع غيره من البشر أي للتعبير عن أفكاره.

دور اللغة في التفكير:

وضع علماء النفس اللغوي فرضاً يفسر دور اللغة في التفكير سمي بفرض وورفيان يقوم هذا الفرض على أساس أن معرفة الفرد تننظم وفقاً للتنظيم اللغوي الذي يستخدمه فاللغة هي القالب الذي يصب فيه تفكير الفرد. وبالتالي فإن معرفة الفرد تكون محددة ببنية لغته وما تتضمنه من معانٍ وما تتميز به من خصائص. والدليل على ذلك أن لغة قبيلة النفاجو (إحدى قبائل الهندود الحمر في أمريكا) لا تتضمن كلمات للتعبير عن اللون "الأصفر" و "الأزرق" مما يؤثر على معارف أبناء هذه القبيلة وقدرتهم على التمييز بين اللونين في الواقع.

وثلة دليل آخر مستمد من تجربة أجريت على عينة من قبائل الزوني الذين يتكلمون لغتهم الوطنية فقط، وعينة ثانية من قبائل الزوني تتكلم لغتها الأصلية واللغة الانجليزية. وعينة ثالثة لا تتتمى إلى قبائل الزوني وكانت على بعض الألوان وجد أن أفراد العينة الأولى لا يستطيعون التمييز بين اللونين الأصفر والبرتقالي لأن لغتهم الأصلية تستخدم لفظا واحدا للتعبير عنهم، أما أفراد العينة الثانية فكانوا أفضل من العينة الأولى في التمييز بين اللونين أما العينة الثالثة فكانت أفضل من الثانية.

وثلة دليل آخر مستمد من استخدامنا لكلمة ثلج فهي تستخدم في لغتنا للتعبير عن الثلج الصناعي والطبيعي، ولكن عند الأسيكمو توجد كلمات متعددة للثلج وفقا لأنواعه الطبيعية المختلفة (حببات ثلوجية، ثلج البودرة، الثلج الرطب جدا، الجليد....الخ).

أما عن دور القواعد النحوية في التفكير فيتضح عند المقارنة بين اللغة العربية والإنجليزية فالجملة الخبرية دائماً اسمية في اللغة الإنجليزية أما في اللغة العربية فقد تكون اسمية أو فعلية. وتتميز اللغة الإنجليزية بوجود ثنائية تتكون من الأشياء والأفعال، أما في بعض اللغات الهندية والأمرיקية فتؤكّد على الزمن الذي يستغرق الفعل مثل سريع بطيء، مثل هذه الخصائص تؤثر على التفاهم وفي تفكير الأشخاص.
(عبد الحميد نشواني 1987).

بعض المفاهيم والمبادئ العامة:

المفاهيم:

المفاهيم أدوات التفكير فلا يمكن أن نفكر دون استخدام ألفاظ ومعانٍ تعبّر عن مفاهيم معينة.
والمفهوم لا يشير إلى شيء محدد بالذات بل يشير إلى فئة تتضمن

أفراداً يشتركون في خاصية أو مجموعة من الخصائص أو علاقات معينة. فما مثلت كمفهوم لا يشير إلى مثلث معين بزوايا وأطوال معينة بل يشير إلى مفهوم التثلث.

تحتفل المفاهيم في ندى تعقيدها فالمفهوم البسيط يشير إلى فئة من الأشياء أو الأفراد يشتركون في خاصية واحدة مثل الأولاد. والمفاهيم المركبة منها الاقترانية التي تشير إلى فئة من الأشياء أو الأفراد يشتركون في صفتين معاً مثل الأولاد الزوج، أما المفاهيم الالإقترانية فتشير إلى فئة من الأشياء أو الأفراد التي توجد فيها أما صفة كذا أو صفة كذا فالولد إما أن يكون طويلاً أو قصيراً بالقياس إلى زملائه. والنوع الأخير من المفاهيم هو مفاهيم العلاقة مثل العلاقة بين الأضلاع الثلاثة للمثلث، وعادة يصعب تكوين هذا النوع الأخير من المفاهيم إذا كانت العلاقات نفسها معقدة.

أما عن اكتساب المفاهيم فيمكن أن يتم ذلك بالمحاولة والخطأ فمثلاً من محاولاتك تركيب القرص وفكه، يمكنك إدراك العلاقة بين أجزاءه بعد محاولات وأخطاء متعددة وتكوين مفهوم عن التعلم بإدراك العلاقات. كما يمكن اكتساب المفاهيم من التعريفات ففي هذا الفصل يوجد تعريف للتفكير وسبق تقديم تعريف للتعلم كل هذه التعريفات إنما تعبّر عن مفاهيم معينة. ويمكن اكتساب المفاهيم من خلال السياق فمثلاً إذا ما واجهتنا كلمة لا نعرف معناها فإننا نحاول استنباط هذا المعنى من السياق الذي وضع فيه.

ويتأثر اكتساب المفاهيم بعدة عوامل منها الخبرة السابقة. ماذا كان الشخص قد تعلم مفهوماً سابقاً مشابهاً للمفهوم الجديد الذي يتعلمه فإن المفهوم السابق يساعد على تعلم المفهوم الجديد، فمثلاً مفهوم الخطوط المتوازية يساعد على اكتساب المفاهيم المرتبطة بمتوازي الأضلاع وشبيه المنحرف. ومن العوامل المؤثرة في اكتساب المفهوم قدرة الشخص على عزل وتجميل الخصائص المرتبطة بالمفهوم.

كما أن وفراً المعلومات لدى الشخص تكون أيضاً من العوامل المساعدة على اكتساب المفاهيم، فمفهوم الخير يزداد وضواً كلما زادت معلوماتنا عن صور السلوك الخير بالمقارنة بنماذج السلوك الشرير.

إن اكتساب المفاهيم يستلزم أن يكون الشخص قادرًا على التجريد والتعييم.. فالطفل الصغير يرى الكلب فيدرك أن يسير على أربع كالحمار والحصان والقط وأن له ذيلاً مثلهم. لكنه في نفس الوقت يدرك أنه ينبع أي يختلف عنهم لأن الحمار والحصان والقط لا تنبج مطلقاً. فإذا ما رأى الطفل بعد ذلك كلباً أدرك أنه يسير على أربع وأن له ذيلاً وأنه ينبع. ولا يستطيع الطفل القيام بذلك إلا إذا كان قادراً على تجريد الخصائص المميزة للكلاب وتعييمها على كل الكلاب.

لتحديد معنى المفهوم في ذهن الشخص يمكن أن نطلب إليه تعريف المفهوم أو تصنيف صور وأشياء، أو أن نطلب إلى الشخص أن يقول ما يخطر على ذهنه فيما يتعلق بمفهوم معين في فترة زمنية محددة وتسمى الطريقة الأخيرة بـ³تدعاعي الكلمات.

وتحفة طريقة أخرى تعرف باسم التميز السيمانتيكي وفيها يطلب للشخص أن يحكم على بعض المفاهيم باستخدام أبعاد معينة. تلك الأبعاد لها قطبان متقابلان مثل أبيض وأسود، حار وبارد. وقد توصل أوسجود وزملائه إلى ثلاثة محاور أساسية لهذه الأبعاد هي التثيم والكافأة والفاعلية.

المبادئ:

المبدأ هو تغيير عن علاقة بين مفهومين أو أكثر مثل المبدأ القائل بأن $10+4=14$ والمبدأ القائل بأن الناس ولدوا أحراً. ويلاحظ على المبدأ أنه قد يعتبر تعديلاً كما في الثاني أو يعتبر قاعدة مثل المبدأ القائل بأن الشيء الذي له ثلاثة أبعاد يكون له ثلاثة أوجه.

والمبدأ الأول يتضمن المفاهيم الآتية: -4, 10, 14، الإضافة (+) التساوي (=). والمبدأ الثاني يتضمن المفاهيم الآتية كل الناس ، ولدوا، أحراً.

ويمكن التعرف على المبدأ باستخدام صيغة التضمن العام «إذا كان كذا... كان كذا». فالمبدأ الأول يمكن صياغته على النحو التالي إذا أضيف 4 إلى 1 فإن الناتج يصبح 14. والمبدأ الثاني يمكن صياغته على النحو الآتي إذا كنت إنساناً إذن فإنك قد ولدت حراً.

استخدام المفاهيم والمبادئ:

تستخدم المفاهيم والمبادئ في:

- تبسيط العوامل والمثيرات البيئية المحيطة بالفرد، وذلك بناء على تجميعها في فئات (المفاهيم) ثم انتظام المفاهيم في المبادئ. ويتربّ على ذلك أن تكون استجاباتنا للفئات لا لكل حالة فردية من المثيرات مما يوفر الجهد ويسهل التعامل.
- التعرف على ما يحيط بنا من أشياء لأن التعرف يتضمن تصنيف الشيء في فئة معينة بناء على درجة تشابهه أو اختلافه مع أعضاء هذه الفئة.
- تحديد أسلوب مواجهة المثيرات والعوامل وذلك بناء على تنظيمها في فئات إذ أن ذلك التنظيم يحدد مسبقاً طريقة الاستجابة المناسبة. ويحدّر الإشارة إلى أن سلوك حل المشكلات هو محاولة وضع وتنظيم المفاهيم حتى تصل إلى الحل المناسب.
- تساعد المفاهيم والمبادئ في عملية التعلم بحيث أنه كلما ارتفع مستوى التعلم الإبتدائي إلى الجامعة والدراسات العليا زاد استخدام التلميذ للمفاهيم والمبادئ. يجب الملاحظة أن بعض صعوبات التعلم قد ترجع إلى عدم ادراك المضمنون المادي للمفهوم.

5- المفاهيم تؤدي إلى تكوين صور نمطية للأشخاص والأحداث لأن الصور النمطية هي عبارة عن مفاهيم جامدة وغير دقيقة تقصها الخبرة الكاملة عن الأشخاص أو الأحداث مثل الصورة النمطية عن أهالي الصعيد أو أهالي الوجه البحري أو الانجليز أو الأمريكان.

أنواع التفكير:

تتفاوت أنواع التفكير وتختلف تبعاً لدرجة ارتباطها بالواقع أو تحررها منه، فالتداعي الحر واله jes وأحلام النوم والهذاء والتفكير والابتكار مثلاً درجات متفاوتة من التحرر والبعد عن الواقع، أما السلوك لحل المشكلات فهو أكثر ارتباطاً بالواقع أو بمشكلة معينة يسعى الفرد نحو حلها.

التداعي الحر: لقد سمي هذا النوع من التفكير بالتداعي الحر لأنه يكون متحرراً من الارتباطات الخارجية ومن التوجيهات سواءً أكانت صادرة من خارج الشخص أو داخله. وعادة تكون الفكرة مثيرة لفكرة أخرى قد لا ترتبط مع السابقة أو اللاحقة عليها بحيث لا يكون هناك موضوع رئيسي. واحد يربط بين هذه الأفكار. ويعرف التداعي الحر أحياناً باسم الشرود لأنه يتضمن حالة من استرخاء الذهن يكون فيها الشخص في حالة سلبية لا يتدخل في توجيهه أفكاره. ويقل شعور الشخص أثناءها بالمنبهات الخارجية. ولقد استخدم التداعي الحر في الكشف عن المكونات اللاشعورية لدى المرضى النفسيين الذين يحالجون بالتحليل النفسي.

اله jes: يتميز اله jes بأنه لا يتقييد بقيود الواقع، ولكن يكون للتفكير محور موضوعي رئيسي واحد. وبهذا يختلف عن التداعي آخر، من صور اله jes أحلام اليقظة. وأحلام النوم. وأحلام اليقظة هي تخيل إشباع الفرد للدوافع التي لا يستطيع إشباعها في الواقع لوجود عقبات معينة. فهي طريقة من طرق الفرار من الواقع. فمن يرغب في أن يكون مرموقاً بين أقرانه دون أن تكون لديه القدرة قد يحلم أنه

بطل شهر. كما أن أحالم اليقظة قد تكون مصدرا للإبداع ولابتكار لعدم ارتباطها بالواقع ولطبيعتها التي تدور حول موضوع معين. وتحتفل أحالم اليقظة عن أحالم النوم في أن الشخص يستطيع توجيه أحالم اليقظة دون أحالم النوم. وفي أن أحالم اليقظة أكثر ارتباطا بالواقع من أحالم النوم.

الهداء: يعتبر الهداء صورة من صور حل المشكلات بطرق غير سوية ولكن لدى المرضى العقليين. ويقصد به الوهم أو المعتقد الفاسد الذي لا يتفق مع ظروف الشخص إذ لا يمكن أن يقبله من هم في مثل سنن وثقافته.

وبالرغم من مجنبته للواقع فإنه لا يمكن اقتلاعه أو تصحيحه بالمنطق والاقتناع. ولذلك يعتبر الهاذى فاقدا للاستبصار حتى في الحالات التي يبدي فيها المريض تسلسلا منطقيا في أقواله ويتمتع بشعور وذكاء وذاكرة سوية.

والفصام: هو المرض الذي تشيع فيه الهداءات بحيث يصل المريض إلى تكوين عالم غير واقعي من الأفكار التي لا ترتبط بالواقع أو الموقف.

أحيانا يكون الهداء مستمدًا من استدلال جامد غير مرن بحيث يصل الفرد إلى تفسيرات شاذة غريبة للأحداث العادية أو العارضة كرؤبة مصباح أبيض وأخر أحمر والاستدلال منها على الخير والشر. وأحيانا يكون الهداء ناتجاً عن استدلال منطقي سليم ولكن من مقدمات شاذة غريبة فلون المصباح كان دليلاً على الخير والشر وبالتالي فرؤبة المصباح الأحمر على باب المدير دليل على أنه شرير.

إن الصور السابقة للتقدير تمثل درجات متفاوتة من البعد عن الواقع في التفكير أما التفكير الابتكاري وسلوك حل المشكلات فهما أكثر اقتراباً من الواقع ولذلك نعرض لهما في الجرأتين التاليتين.

التفكير الابتكاري:

للابتكار تعريفات متعددة منها تعريف سيمبسون 1920 بأنه: المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير.

وتعريف جينفورد سنة 1959 بأنه: تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصة فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحدها المعلومات المعطاة. أما الدكتور تورانس فيعرف مفقودة أو عدم اتساق لا يوجد له حل متعلم. والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما أدى الفرد من معلومات ووضع الفروض واختبارها. ثم الرابط بين النتائج، ورها إدخال بعض التعديلات على الفروض ثم إعادة اختبارها وأخيراً مشاركة وتبادل الإنتاج الإبتكاري والحل مع الآخرين.

يلاحظ على تعريفات الابتكار السابقة أنها تتفق على أن التفكير الإبتكاري تفكير مرن فهو وضع للفرض واختبارها وإجراء تعديلات فيها وإعادة اختبارها. كما أنه تفكير في نسق مفتوح فالمعلومات ليست مقدسة بل يمكن فحصها لكي تدرك ما بينها من ثغرات واختلافات. ويؤكد تورانس أن تعريفه إنما يعبر عن عملية إنسانية طبيعية يمارسها جميع الأفراد. وأنه قد حاول الابتكار كعملية وقدرات، كما أنه يساعد على وضع الأصوات الالزامية للقياس وبالتالي القيام بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالتفكير الإبتكاري.

والسبب في تعدد تعريفات الابتكار هو تعدد طرق دراسة الابتكار، إذ يمكن النظر إليه على أنه إنتاج ابتكاري أو عملية ابتكاريه أو شخص مبتكر. فالإنتاج الإبتكاري إنتاج جديد هادفاً موجه نحو غرض معين ينفع الجماعة أو يرضيها في فترة معينة. وللإنتاج الابتكار أنواع مختلفة فقد يكون إنتاجاً فنياً أو عملياً وقد يكون

إناتجاً ملماوساً كلوحة فنية أو إناتجاً سيكولوجياً مثل استجابات الأفراد على اختبارات التفكير الابتكاري.

أما الابتكار كعملية فلا يوجد اتفاق حول المراحل التي يمر بها الشخص المبتكر أثناء الابتكارية. فلقد حدد والاس مراحلها بأنها الاستعداد أي بحث المشكلة من كل جوانبها ثم مرحلة الكمون أو الاختمار أي عدم التفكير الشعوري في المشكلة مع حدوث نشاط لا شعوري لكي يحدث هضم وتمثل وامتصاص المعلومات المكتسبة. أما المراحلة الثالثة فهي الإشراق أي انبات فكرة جديدة من الذهن. وأخيراً مرحلة التحقيق أي الاختبار التجريبي للفكرة الجديدة. وقدم روسمان سبع مراحل للعملية الابتكارية بينما قدم ماكينون خمس مراحل فقط.

أما الطريقة الثالثة لدراسة التفكير الابتكاري فتقوم على دراسة خصائص شخصية المبتكرين للتعرف على ما يتميزون به من سمات. عموماً لا يوجد اتفاق عام حول هذه السمات بل ويوجد بين السمات نفسها سمات تبدو متناقضة مع بعضها البعض. فالمبتكر يتميز بالتفكير التخييلي والتأملي، والتلقائية في السلوك والفكر، والأصالة في الإنتاج، والمرونة في الاستجابة. وحب الاستطلاع بفكرة مفتوحة. وبروح المداعبة والسخرية، والشعور بالحرية، وتحمل المخاطر، وتحمل غموض الموقف، والاستقلالية في الفكر والعمل، والثورة على المعايير والأنظمة وغير ذلك من الصفات. ويبدو التناقض بين سمات المبتكر في أنه ثائر لكنه لا يعمل ضد المعايير القائمة، والمبتكر متواافق بناءً لكنه ثائر هدام، منطو وفردي ومنعزل لكنه يشارك في الأنشطة ويتولى القيادة. (الداهري صالح حسن: 2008)

أما السبب الثاني في تعدد تعريفات الابتكار فهو اختلاف المدارس التي تناولته بالدراسة وحاولت كل منها تفسيره من زاويتها الخاصة. فالتحليل النفسي- يهتم بالجوانب الانفعالية والوجودانية الشعورية واللاشعورية للتفكير الابتكاري. أما

مدرسة التداعي فتري أنه باستخدام اختبار للتداعي يمكن قياس الفروق الفردية في التفكير الابتكاري والأصالة. أما مدرسة السمات والقدرات فتري أنه توجد قدرات ثلاثة أساسية داخلة في نطاق التفكير الإبتكاري هي الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

حل المشكلات:

إذا ما حاولت الخروج من م坦اهة فإنك عادةً تشعر بوجود موقف مشكل تحاول إيجاد حل له. فأمامك عدد كبير من الطرق المفتوحة والمغلقة وتريد أن تجتازها في أقصر وقت ممكن، وعادةً تحاول في ممرات الم坦اهة ولكن تخطيء ويستغرق هذا منك زمناً طويلاً في أول الأمر. ثم مع إدراك العلاقات بين أجزاء الم坦اهة تستطيع أن توجه نفسك مباشرة وبأقل الأخطاء مختصرًا المحاولة والخطأ وإدراك العلاقات حل الموقف المشكل.

إذا ما قارنت موقفك من الم坦اهة بموقفك عند تركيب أجزاء القرص المفكم فستجد أنك بدأت بالمحاولة والخطأ ولكنك فجأة توصلت إلى حل المشكلات للموقف. أي أن سلوك المحاولة والخطأ والاستبصار يستخدمان في حل المشكلات التي تواجهها.

يتأثر سلوك حل المشكلات بالتحيز الشخصي وباستمرار استخدام الأساليب التقليدية المتعلمة لحل المشكلات وبالليل الشخصي للاستجابة بطريقة معينة جامدة عند مواجهة مشكلة ما أو الاستخدام الجامد غير المبتكر لعناصر الموقف.

لقد خضع سلوك حل المشكلات للدراسة لتبيين كيفية استخدامه في تنمية التفكير الابتكاري، ويرجع إلى أوسبورن وبارنز الفضل الأول في تطوير استخدام هذه الطريقة. وتمر هذه الطريقة بالمراحل الآتية:

- 1 التهيئة: وتستهدف إثارة اهتمام الأفراد بمشكلة ما وانغماسهم فيها، واستثارة قدراتهم الابتكارية وإزالة أي قيود على تفكيرهم الابتكاري مثل عدم الإطمئنان أو الخوف من الأفكار الغريبة أو اتباع أساليب تقليدية في حل المشكلات.
- 2 وضع المشكلة: ويتحقق ذلك بمواجهة الأفراد بموقف محير يتحداهم فيحاولون ايجاد حل له.
- 3 تحديد المشكلة: يستجمع الأفراد ما لديهم من معلومات مشوша ويحاولون استخدامها في صياغة المشكلة، وعادة يتحقق ذلك بالسؤال عن الهدف الأساسي من دراستها ثم إعادة التعبير عنها بحيث يتضمن التعبير الجديد جوهر المشكلة، ثم تجزئتها إلى عدة مشكلات فرعية.
- 4 وضع الحلول: لكي توضع حلول متعددة ومختلفة للمشكلة لا بد من تطبيق أربع قواعد أساسية هي:
 - (أ) لا يستخدم النقد ولا يجب تقييم أي حل في هذه المرحلة.
 - (ب) وضع أي حل للمشكلة مهما كان غريباً وشاذًا أو خارقاً للعادة.
 - (ت) تشجيع الأفراد على وضع أكبر عدد ممكن من الحلول لأنه كلما زاد عدد الأفكار زاد احتمال ظهور أفكار أصيلة وجديدة.
 - (ث) تشجيع الأفراد على أن يبني كل منهم على أفكار الآخر.
- 5 تقييم الأفكار: تضع الجماعة مجموعة من المحكمات التي تستخدمها في الحكم على أفكارها وحلولها. من هذه المحكمات: التكلفة، الوقت، الفائدة، الطابع العلمي للحل، التقبل الاجتماعي وغيرها.

تطبق هذه المحاولات على جميع الأفكار ويعطى لكل فكرة درجة معينة على كل محك، بجمع الدرجات التي حصلت عليها كل فكرة على كل المحاولات يمكن التوصل إلى أحسن فكرة لاستخدامها في المرحلة التالية.

- الاستعداد لوضع الأفكار موضع التنفيذ: اختيار أحسن الأفكار لتفكير الجماعة في كيفية وضعها موضع التنفيذ وما هي الصعوبات والنتائج المرتبطة على تطبيقها. كل هذا يسفر عن وضع خطة متكاملة لتنفيذ الحل المقترن المشكلة.

بعض العوامل المؤثرة في نجاح استخدام سلوك حل المشكلات:

يتميز الشخص الناجح في استخدام سلوك حل المشكلات بسميزات متعددة هي:

- لا يتخطى كثيراً في انتقاء المشكلة أو النقطة التي يبدأ عندها الهجوم. وهذا يستلزم الانتباه الشديد والفهم الدقيق لجوانب المشكلة.
- يركز على المشكلة أكثر من تركيزه على المعلومات وما يرتبط بها.
- يجمع المعلومات المناسبة المتعلقة بالمشكلة ويحاول تصور الجواب التطبيقي لهذه المعلومات دون أن تكون صياغة هذه المعلومات بصورة لفظية مختلفة عائقاً أمام تكوين هذا التصور.
- يتميز بقدرة عالية على البحث والدراسة، فهو إيجابي متعمق لا يتأثر بالانطباعات العامة الغامضة غير الدقيقة ولا يتقبل الحلول السابقة الجاهزة مشكلات المتماثلة تقبلاً سليباً جاماً.
- يقود الاستبصار عمله فهو منظم يكتشف العلاقات ولا يتخطى بين المعلومات ولا يعتمد على التخمين.
- يستخدم الاستدلال المنطقي بأسلوب دقيق ويتأثر في عمله لكي يصل إلى النتائج المنطقية الصحيحة.
- يتميز باتجاهات إيجابية نحو استخدام الاستدلال المنطقي.

- 8- يثق في قدرته على حل المشكلة بحيث لا تعوقه صعوبة المشكلة عند الوهلة الأولى.
- 9- يتميز بال موضوعية في التفكير فلا يتاثر بالعوامل والاعتبارات الوجدانية والذاتية.
- 10- يستطيع مواجهة الآثار السلبية للتداخلات التي قد تعوق حل المشكلة.
- 11- لا يستخدم المعلومات السابقة بنفس الأسلوب القديم بل يستخدمها بأساليب وطرق جديدة.

معوقات التفكير السليم:

يتعرض التفكير إلى مجموعة من العوامل التي تؤثر على وضوحه وموضوعيته واستقامته، ويمكن إجمال هذه العوامل في.

1- الأخطاء المنطقية:

تبعد بعض الأخطاء المنطقية مقبولة في الطفولة وذلك لأن تفكير الأطفال يكون متمركزاً حول نواتهم، مما لا يساعد على إدراك العلاقات بين المتغيرات والعوامل بطريقة موضوعية.

ذلك توجد بعض الأخطاء المنطقية التي تؤثر على تفكير الراشدين مثل التسرع في الانتقال إلى النتائج من مقدمات ومعلومات بسيطة، أو التسليم بمقدمات معينة قد تكون خاطئة مما يؤدي للوصول إلى نتائج خاطئة فلو قلنا أن «الجبن لذيد الطعم»، «س يتميز بالجبن» لتوصلنا إلى نتيجة هي أن «س لذيد الطعم» وهذه النتيجة خاطئة لقبولنا مقدمات خاطئة. أو كقولنا عندما رأيت القطة السوداء حدثت لي حادثة مريرة، إذن فالقطة السوداء نذير شؤم يؤدي إلى الواقع في الحوادث المريرة أي أن تلازم واقعين معاً (رؤى القطة، وقوع الحادث) يؤدي إلى التسليم بالسببية بينهما.

2- العوامل الانفعالية والوجودانية:

تؤثر رغباتنا على تفكيرنا، فكثيراً ما تؤول الأمور والوقائع كما نرغب، وهذا هو التفكير الارتجاعي الذي توجهه الرغبات لا الواقع، وهو نقىض التفكير الواقعي الذي يبذل جهداً في تعرف الواقع ثم يقصر نشاطه العقلي عليها. والتفكير الارتجاعي الذي لا بالواقع ولا يحفل بالقيود الاجتماعية والمدنية والذي يعمينا عن رؤية الحالات السلبية ينقص متعنا بالحياة لأنه يعرضنا دائماً لخيبة الأمل، كما أنه يشوه الأمور في أعيننا فنراها كما هي في الواقع، ومن ثم فهو يحول دون حل المشكلات. وتفكير كثير من الناس في الزواج بعكس التفكير الارتجاعي. فالرغم مما شاهدوه وخبروه بأنفسهم من متاعب تحف بالحياة الزوجية فإنهم يصورونها لأنفسهم كما يرغبون فيها مهاداً من الورد خالية من المتاعب والصعاب والأشواك.

هذا ولقد بيّنت الدراسات أن التفكير يتأثر بعديد من السمات الشخصية مثل القدرة على الجسم والاستعداد للمخاطرة والثقة النفس. ويكون هذا التأثير إيجابياً إذا لم تتجاوز درجة السمة حداً معيناً فالقدرة على الجسم والاستعداد للمخاطرة إذا اقتربت من الاندفاعية، والثقة بالنفس إذا اقتربت من الدوچمatische والجمود والقدرة على النقد الذاتي إذا انقلبت إلى إنقاذه الذات حق قدرها، فإن هذا يؤثر تأثيراً سلبياً على التفكير. بل ومستوى القلق تأثير هام على التفكير، فالمستوى المناسب يؤدي إلى شحذ التفكير ولكن إذا زاد القلق اضطراب التفكير واختل.

3- المعلومات الخاطئة:

للمعلومات الخاطئة تأثير ضار على التفكير من ناحيتين: الأولى هي إضافة خصائص غير حقيقة لل فكرة والثانية التأثير على اتجاهات الفرد على نحو يؤثر على تفكيره وسلوكه. فالمعلومات الطبية القليلة خطيرة على الرد لأنها تؤدي إلى تكوين أفكار خاطئة عن أساليب العلاج وطرقه، كما تؤثر على اتجاهات الفرد نحو

الطب والأساليب العلاجية مما يجعل الفرد يختار المعلومات التي تتفق مع اتجاهه وتؤيد وجهة نظره.

4- التقبل السلبي لآراء السلطة:

يقصد بها تقبل آراء أصحاب السلطة تقبلاً سلبياً دون تمحيق أو نقد. ويقصد بأصحاب السلطة الأفراد الذين يعتبرون حجاجاً في مجالاتهم.

فتقبلنا لهذه الآراء دون تمحيق يفقدنا الفهم لها إذ أن آراءهم تكون متخصصة دقيقة وفي سياقات معينة قد لا تصلح لما تفكر فيه. هذا بالإضافة إلى أثر الزمن على صلاحية الأفكار.

هذا ولقد أشار فرنسيس بيكون إلى مجموعة من عوائق التفكير السليم وأشار إليها باسم الأوهام، وهي أوهام الجنس والكهف والسوق والمسرح. فأوهام الجنس هي الأوهام العامة بين البشر- مثل التسرع في الحكم وأوهام الكهف هي الأوهام التي ترجع إلى الفرد ذاته وظرووف نشأته وثقافته واتجاهاته ورغباته وميوله، وأوهام السوق بالعفاريت والخرافات وأوهام المسرح وهي الأوهام التي ترجع إلى التقبل السلبي لآراء السلطة دون تمحيق مثل قبول آراء أرسطو دون تمحيق حتى عصر النهضة.

5- انتقاء المعلومات والاستنتاجات:

يغدو الشخص إلى انتقاء المعلومات التي تؤيد وجهة نظره. وإلى تجاهل المعلومات التي تناقضها. كما يغدو للوصول إلى الاستنتاجات التي تسقى مع كمية المعلومات التي انتقاها وتؤكد على نجاح تنبؤاته التي بناها على هذه الاستنتاجات وإلى تجاهل التنبؤات الخاطئة التي قامت على هذه الاستنتاجات. (الداهري صالح 1999).

الفصل السادس

الإرشاد النفسي التربوي جزء من علم النفس التربوي

الفصل السادس

الإرشاد النفسي التربوي جزء من علم النفس التربوي

علاقة الإرشاد النفسي التربوي بعلم النفس التربوي:

إن علم النفس التربوي هو العلم الذي يدرس نواحي التعليم بأشكاله ونظرياته ويعبر عن الناحية التربوية والأساليب والنظريات التربوية التي تساعده المدرس والطالب على تفهم العلوم التربوية بشكل عام الإرشاد والنفس التربوي فرع من فروع علم النفس التربوي وله الأثر الكبير في مسيرة العملية التربوية بشكل عام ويريد المؤلف.... شيئاً من المعلومات الالزمة لعملية الإرشاد النفسي التربوي وكيفية جمع تلك المعلومات التي تساعده المرشد التربوي على تشخيص كثير من الحالات أو كثير من صعوبات التعليم ويشير إلى دور الإرشاد النفسي التربوي في التطبيقات العملية له من خلال استخدام بعض النظريات غير علم النفس التربوي وسوف يشير المؤلف..... تلك التطبيقات العملية للإرشاد النفسي التربوي ومنها على سبيل المثال:

تعتبر وسائل جمع المعلومات في الإرشاد التربوي النفسي حجر الزاوية في عملية الإرشاد سنوضح في هذا المجال الإجابة عن المسؤولين الرئيسيين التاليين:-

- 1 ما هي المعلومات المطلوبة في عملية الإرشاد ؟.
- 2 ما هي وسائل جمع هذه المعلومات؟.

1- المعلومات الالزمة لعملية الإرشاد التربوي النفسي:

إن الحصول على معلومات دقيقة وكافية عن الطالب وعن مشكلته وعن بيئته يعتبر حلقة الوصل بين الجزء النظري والجزء العملي في التوجيه والإرشاد التربوي. ويعتبر العمود الفقري في عملية الإرشاد ذلك لأن عملية الإرشاد لا تتم إلا إذا توفرت المعلومات التي تمكن من فهم الطالب والتي يحدد على أساسها

تشخيص الحالة والمعلومات الازمة وضرورية وهامة بالنسبة لكل من الطرفين المرشد والطالب.

فالمرشد لكي يدم للطالب المساعدة والخدمات النفسية والتربوية لا بد أن يتوافر لديه قدر واف من المعلومات تتيح فهم وتفسير سلوكه وتعين على تحديد مشكلته ويسير عملية الإرشاد. وفي نفس الوقت فإن الطالب يحتاج إلى معلومات ذاته وقدراته ونواحي قوته ونواحي ضعفه وإلى معلومات لا تتوافر لديه تعينه على حسن فهم نفسه وبالتالي تساعدة على تخطيط مستقبله بثقة كبيرة ووفقاً لقابلية الجسمية والعقلية.

دراسة سلوك الطالب ككل:

ينبغي على المرشد أن يتعامل مع الطالب وينظر إليه نظرة كلية متكاملة كي يستطيع أن يفهمه فيما كاملاً فإذا ركز المرشد الاهتمام على ناحية واحدة فقط فإن الصورة التي يحصل عليها تكون ناقصة وربما مشوهه. إن الفرد وحدة متكاملة. انه كل وليس مجرد مجموعة أجزاء وعلى الرغم من دراسة المعلومات معرفتها عن الطالب في شكل ييدو منفصلاً أو مجزءاً. إلا أنه يجب النظر إليها في تكامل وترتبط.

عملية جمع المعلومات:

شروط عملية جمع المعلومات:

يجب مراعاة الشروط في عملية جمع المعلومات:

1- سرية المعلومات:

وهذا أمر هام ويجب أن يؤكّد المرشد للطالب حتى يتحدث بحرية وثقة خاصة حيث تكتب المعلومات وتحفظ في سجلات وحينما تكون بعض المعلومات مما قد تشير متاعب ثانوية أو اجتماعية. وكذلك يجب أن تكون الكتابة في معظمها رمزية

وينجأ بعض المرشدين - للتخلص من الحساسية التي تصاحب كتابة الأسماء إلى استخدام أرقام الدلالة على الطالب كاستخدام أرقام فردية في حالة الإناث وأرقام زوجية في حالة الذكور مثلاً وينجأ البعض الآخر إلى استخدام أسماء مستعارة. ويستخدم بعض المرشدين نظام كتابة الحروف الأولى من الأسماء أو استخدام نظام الشفرة السرية في كتابة الأسماء.

2- بذل أقصى جهد:

يجب على المرشد بذل أقصى جهد للحصول على معلومات شاملة كافية واستخدام كافة الطرق والوسائل والأدوات المناسبة. ومن مصدرها السلمية المسؤولة المطلعة، واستغلال كل إمكاناته ومهاراته وفنياته في عملية جمع المعلومات.

3- المهارات في جمع المعلومات:

ويتضمن ذلك معرفة ماذا ولماذا وكيف ومن يسأل وإقام عملية جمع المعلومات بطريقة سهلة وطبيعية. وهذا يحتاج إلى تدريب وخبرة.

4- حت الطالب (صاحب المشكلة) على التعاون:

على المرشد أن يبحث الطالب على التعاون والاهتمام بعملية جمع المعلومات ومساعدة المرشد حتى يستطيع أن يساعد و وخاصة في حالات المقاومة وعدم التجاوب.

5- الدقة والموضوعية:

وذلك من أجل التشخيص الدقيق. ومن أجل تقييم عملية الإرشاد بعد إتمامها حيث يمكن إعادة بعض الاختبارات مثلاً ملاحظة مدى التغيير الذي يطرأ على حالة الطالب ويتطلب ذلك حسن اختيار وسائل جمع المعلومات ومناسبتها.

6- الصدق والثبات:

ويعني الصدق هنا أن المعلومات فعلاً عما تعنيه من دلالة على سلوك الطالب والثبات هنا يعني عدم تغير المعلومات بسرعة من جلسة وأخرى.

7- التكرار والاستمرار:

إن المعلومات السلوكية الهامة هي التي تتسم بالتكرار (عدد مرات حدوث السلوك) والاستمرار (كم من الوقت استمر السلوك وكم من الوقت حدث السلوك أي وكم من الوقت مضى- منذ حدوث السلوك آخر مرة) ولذلك يجب على المرشد أن يهتم بحصر- تكرار السلوك واستمراره وذلك لأن السلوك المعارض المؤقت ليس في أهمية السلوك المتكرر والمستمر.

8- تقدير العوامل المسببة والأعراض:

يجب تقدير ذلك بدقة في ضوء دليل فحص ودراسة الحالة.

9- الاهتمام بالمعلومات الطويلة:

ينبغي الاهتمام بالمعلومات الطويلة المتتابعة لأن حياة الطالب وحدة متصلة مستمرة. وسلوكه الحاضر له جذوره في الماضي ويؤدي إلى سلوكه في المستقبل ولخبرات الطفولة في حياة كل من المراهقة... وأهمية خبرات المراهقة في حياة كل من الراشد والشيخ... الخ.

10- التأكيد:

من الضروري التأكيد من توافر الأدلة الكاملة على السلوك المرضي عند الطالب. والاهتمام بالظواهر المرضية الدائمة طويلة المدى التي تؤثر في سلوك الطالب على حياته. كذلك يجب التأكيد في الحكم وعدم الاعتماد على الملاحظة العابرة أو الصدفية أو المؤقتة والتفرقة بين السلوك الاستكشافي والتجريبي وبين

الشذوذ والإضراب السلوكي الحقيقى. وينبغي أيضاً التثبيت وتجنب التخمين أو الاستنتاج وأخذ المعلومات بحرص قبل اعتبارها نهائية.

11- الاعتدال:

الاعتدال مطلوب ومرغوب. إذ يجب عدم التورط في خطأ التصميم السريع أو غير المحدود. ويجب عدم الإفراط في تطبيق القواعد العامة في حالة الطالب الخاصة. ويجب وضع الفروق الفردية في الحسبان. ومراعاة الفروق الثقافية والبيئية، والنظر إلى الطالب كإنسان فرد له شخصيته الفردية.

12- تجنب أثر الهالة:

يجب تجنب أثر الهالة في الحكم على الطالب. أي أثر الفكرة العامة على الطالب أو الفكرة السابقة عنه أو صفة معينة بارزة أو امتيازه في ناحية معينة.

13- تقويم المعلومات:

والمفروض أن يقوم المدرس بتقويم المعلومات التي يتم الحصول عليها وتحديد ما إذا كانت حقائق واقعية أو احتمالات مع سلامة الحكم والتقدير، وتجنب التسامح الزائد أو العنف الشديد يمكن مراجعة بعض المعلومات مع الأهل والأقارب والأصدقاء ومن يفهمهم الأمر والإخصائين. ونحن نعرف أن الطالب قد يضل المدرس وقد يختصر المعلومات وقد ينكر وجود مشكلة وقد يكون مضطرب البصيرة لا يدرك طبيعة مشكلاته أو مرضه ومن ثم لا يتعاون. ويلاحظ استمرار عملية تقويم المعلومات وتعديل وتصحيح ما يلزم.

14- تنظيم المعلومات:

ومن المطلوب تنظيم المعلومات وربطها بعضها ببعض وتفسيرها في ضوء بعضها البعض تفسيراً دقيقاً يلقي الضوء على شخصية الطالب ومشكلته ومجاله

النفسي الاجتماعي. كذلك يجب تلخيص المعلومات وتركيزها وتسجيلها في سجلات يسهل الرجوع إليها.

15- وسيلة وليست غاية:

يجب أن تكون عملية جمع المعلومات وسيلة للوصول إلى تشخيص موفق وعملية إرشاد ناجحة. ول ليست غاية في حد ذاتها.

16- التسجيل:

يجب تسجيل كل المعلومات التي يتم الحصول عليها حتى لا تكون عرضة للنسيان. ويجب أن تسجل المعلومات عقب الحصول عليها مباشرة. ويجب تحديد وتسجيل تواريخ المعلومات. وذلك مهم لمعرفة دلالتها بالنسبة لمرحلة النمو ومعرفة التقدم في الإرشاد إذا أعيد التقويم أو الاختبار مثلاً. ومعرفة مدى التقدم واتجاه التغير الذي يحدث وهكذا.. كذلك يجب تسجيل اسم الأخصائي الذي جمع المعلومات أو أضافها. (الداهري صالح 1999).

العوامل المساعدة / مميزات عملية جمع المعلومات:

1- تعاون الطالب:

وهذا أمر هام ومن حسن الحظ أن خدمات الإرشاد النفسي- تقدم للطالب العادي أو الطالب المضطرب قليلة. المستبصر بحاليه أو الذي يمكن كسب تعاونه بقليل من الجهد والتشجيع والمهارة.

2- تعاون الأسرة:

في كنف العائلة تشكلت شخصية الطالب. وفيها يلعب دوراً اجتماعياً هاماً. ومنها الكثير من أسباب مشكلاته و تستطيع الأسرة المتعاونة تقديم قدر كبير من المعلومات عن قطاع أساسي من حياة الطالب.

3- تعاون المدرسة:

للطالب علاقات من زملائه في المدرسة فهو ينمو تربوياً ويحصل بالمدرسین والمدیر والمعاون. ومن مدربیه من يكون قریباً منه ویعرف عنه الكثیر. وفي المدرسة سجلات.

4- تعاون المؤسسات الأخرى:

قد یمارس الطالب نشاطاته في النوادي أو المسابح وغيرها وهذه المؤسسات یقضي الطالب فيهم قطاعاً آخر من حياته وفيها معلومات عنه.

مشكلات عملية جمع المعلومات:

قد یعترض جمع المعلومات بعض المشكلات والصعوبات التي تجعلها عملية صعبة ومن هذه المشكلات والصعوبات هي:-

1- تغليف الذات:

أي الامتناع عن البوح والإحجام عن كشف الذات ومقاومته. وذلك بسبب وجود خصوصيات وأسرار خاصة في محتوى مفهوم الذات الخاص ضمن المعلومات الازمة لفحص ودراسة الحالة أو بسبب اعتقاد الطالب انه ليس من حق المرشد التدخل في شؤون حياته الخاصة ومن مظاهر تغليف الذات الكشف عن معلومات مخالفة للواقع فقد یظهر للطالب حباً یغطي كرهاً كامناً أو العكس وقد یعتبر البعض كشف الذات نوعاً من كشف العوره أو العرى النفسي.

2- المعلومات المختصرة:

تعتبر المعلومات المختصرة مشكلة حقيقة وصعوبة كبيرة خاصة إذا جاءت في شكل إنصاف حقائق ومعلومات متاثرة كثيرة الفجوات.

3- ضرورة فهم الإطار المرجعي للطالب:

ومن الضروري ولكي تكون المعلومات مفيدة أن تفهم وجهة نظر الطالب نفسه ومن واقع إطاره المرجعي. وفي بعض الأحيان يجد المرشدون صعوبة في فهم سلوك المراهقين لعدم القدرة على فهم إطاراتهم المرجعية.

4- فهو وتغيير الفرد:

بمرور الزمن تصبح بعض المعلومات قديمة ولذلك يجب الحرص على تتبع المعلومات التطورية وان تظل متتجدة.

5- التغير الاجتماعي:

إن التغير الاجتماعي السريع جعل فهم الأفراد عبر الأجيال أكثر صعوبة. فالمراهقون والراشدون يكاد كل فريق منهم يعيش في عالم مختلف، عن العالم الآخر. ويفسر هذا بوضوح في القيم والأخلاقيات. وهذا يمثل مشكلة وصعوبة في عملية جمع المعلومات وفحص ودراسة الحالة.

المعلومات الازمة لعملية الإرشاد:

-1 **البيانات العامة:** عن الطالب والأب والأم وولي الأمر والإخوان والأخوات والزوج والأولاد.

-2 **الشخصية:** تشمل المعلومات الجسمية والمعلومات العقلية والاجتماعية عن الحالة... واضطرابات الشخصية.

-3 **المشكلة:** تحديد المشكلة الحالية أو المرض الحالي ودراسة الأسباب والأعراض وتتابع تاريخ المشكلة أو المرض الحالي. الجهود الإرشادية والعلاقة السابقة للتغيرات التي طرأت على الحالة والمشكلات أو الأعراض الأخرى وطريقة حل المشكلة.

- 4 معلومات عامة: تشمل معدل النمو والغرائز والد الواقع وال حاجات وحيل الدفاع النفسي- وهدف الحياة. وأسلوب الحياة ومفهوم الذات ومستوى التوافق ومستوى الصحة العامة.

مصادر المعلومات:

ينبغي أن تتعدد مصادر المعلومات كلما أمكن ضمنا للشمول والموضوعية والتأكد ولا بد أن يتحقق كل مصدر للمعلومات في سريتها الكاملة وأنها لا تستخدمن إلا لأغراض الإرشاد والعلاج. ويجب أن يتتوفر الشعور بـ المسئولية عند إعطاء المعلومات التي يجب أن تكون دقيقة وكاملة بقدر الإمكان وأهم مصادر المعلومات هي الطالب أولا. ثم أهله وذويه ورفاقه وأصدقائه والأخصائيين.

1- المعلومات من الطالب:

إن أحسن مصدر للمعلومات عن الطالب هو الطالب نفسه، لأنه اقدر من أي شخص آخر لوصف مشاعره ومشكلاته وهناك بعض المعلومات الخاصة جدا التي يتضمنها محتوى مفهوم الذات الخاص والتي لا يعرفها إلا الطالب نفسه.

ويجب بذل الجهد الملائم على إعداد الطالب إعدادا جيدا بخصوص دوره ومسؤوليته في إعطاء المعلومات حتى يكون مدركا لأهمية جمع المعلومات وحتى يكون عند مستوى المسؤولية في إعطائها. وحتى يكون صفحة مفتوحة يستطيع المرشد أن يقرأ كل ما فيها من معلومات.

أما الطالب الصعب:

الذي يراعي عامل القبول الاجتماعي فهو يدافع عن نفسه في موقف آخر لا يحتاج إلى دفاع. والطالب الصعب إذا كذب فإنه يكذب على نفسه. وإذا ضلل فلما يضل عليها. وهناك اختبارات. خاصة تكشف الكذب عند الطالب. وكقاعدة عامة

يجب أن تؤخذ المعلومات من الطالب برضاه وليس قسراً والوسائل المعروفة لجمع المعلومات من الطالب، الاختبارات والمقابلة والتقارير الذاتية.

2- المعلومات من الآخرين:

أ- الوالدان:

يعتبر الوالدان مصدراً عنياً من مصادر المعلومات (ال الخاصة في حالات الأطفال) فهما مسؤولان عن الطالب المشكّل قانونياً واجتماعياً. فهما يعرّفان الكثير من التفاصيل عن الطفل بصفة عامة وعن نموه وسلوكه بصفة خاصة. وهما يؤثران في نموه وسلوكه. وربما يكونان سبباً من أسباب مشكلاته وللتعامل مع الوالدين كمصدر من مصادر المعلومات يجب أن يتوافر الاحترام المتبادل والثقة المتبادلة بينهما وبين المرشد التربوي النفسي يمدانه بالمعلومات الازمة.

ب- الأخوة والأقارب:

يعيش الأخوة والأقارب مع الطالب وقربياً معه يؤثرون فيه، ويعرفون عنه الكثير عن كثب وقد يكونون عوامل مسببة لبعض مشكلاته ويمكن الحصول منهم على معلومات قيمة ولكن حفاظها على السرية المطلوبة في عملية الإرشاد النفسي يجب اللجوء إلى هذا المصدر في حالات الضرورة فقط.

ورغم أنهم يعطون معلومات قيمة فعلاً إلا أنهم في بعض الحالات قد يكونون منحازيين وغير قادرين على إصدار أحكام سليمة، وفي نفس الوقت قد ينقصهم النضج الكافي والمطلوب للاعتماد عليهم كمصدر للمعلومات.

ج- الأصدقاء:

يقضي الطالب أوقات طويلة مع أصدقائه يلعب معهم أو يذاكر معهم أو يعمل معهم. وهم يعرفون عنه الكثير مما قد لا يعرفه والداته وإخوته وأقاربه، وهذا الذي يعرفونه يحسن الحصول عليه إذا تطلب الأمر مع مراعاة حدود السرية، وفي

حالات الضرورة. وهناك بعض الحالات لا ينصح باللجوء فيها إلى هذا المصدر مثل حالات المشكلات السلوكية. وحالات الصدقة الحميمة في الحالة الأولى قد يكون هناك افتاءات وفي الحالة الثانية قد يكون هناك حماية وانحياز.

د- الأخصائيون:

يمكن الحصول على بعض المعلومات المتخصصة من الأخصائيين الآخرين الذين تعاملوا مع الطالب من قبل مثل المدرس، المدير الأخصائي، الطبيب، صاحب الحانوت الذي يتزدّد عليه الطالب.

هـ- مصادر أخرى:

وهي المصادر التي يمكن الحصول منها على معلومات معينة أو خاصة مثل بعض الراشدين في المجتمع أو بعض المسؤولين أو بعض الأفراد الذين يفهمهم أمر الطالب. ويجب أن تكون هذه المعلومات على أضيق الحدود وفي حالات الضرورة القصوى حفاظاً على السرية. كما يمكن الاستعانة بالبطاقة المدرسية للاستفادة من المعلومات الخاصة المتوفرة عن الطالب. (الداهري صالح 1999).

الجلسات الإرشادية:

تستغرق عملية الإرشاد النفسي والتربوي عدة جلسات إرشادية وتحتفل الجلسة الإرشادية عن الجلسة الاجتماعية العادية. فالجلسة الإرشادية جلسة مهنية تتم فيها علاقة إرشادية في جو نفسي- خاص يشجع المرشد الطالب ليعبر عن أفكاره. ويشجع الطالب على أن يقول كل شيء عن المشكلة. فكل ما يقال لهم. وتحدث فيها كل الإجراءات العملية الإرشادية التالية مثل التنفس الانفعالي والاستبصار والتعلم والنمو وتغيير الشخصية واتخاذ القرارات وحل المشكلات والمشورة وتعديل السلوك.

أهم عوامل نجاح الجلسة الإرشادية هي:

1- الاستعداد للمساعدة:

وهو أمر هام يجب أن يحرص المرشد عليه وأن تكون لديه اتجاه موجب نحو الطالب ولديه الرغبة المخلصة في مساعدته وبذل الوقت والجهد الكافي لتحقيق ذلك. ويجب على المرشد إظهار الاستعداد لمساعدة الطالب في مجالات أوسع من مجرد المشكلة المحدودة.

2- الألفة:

يجب أن تتوافر الألفة والوثام والوفاق والتفاهم الكامل بين المرشد و الطالب.

3- التقبيل:

تعني التقبيل التلقائي الايجابي غير المشروط للطالب، أي تقبيله على ما هو عليه دون التأثير بأحكام سابقة أو أراء مسبقة ودون نقد أو لوم. فالمرشد يجب ألا يحمل الطالب أكثر من حمولته التي جاء بها. وقد جاء الطالب فاقدا الشعور بالتقبيل وهو يحتاج إلى التقبيل الايجابي غير المشروط مما يساعده على تقبل نفسه.

4- المشاركة الانفعالية:

أي الشعور بمشاعر الطالب وجعله يشعر بأن المرشد يشاركه انفعالاته ويفهم مشاعره، ويقدر ظروفه ويفهم عالمه الداخلي والخارجي وكأنه يرى الأمر من داخل الإطار المرجعي للطالب.

5- التركيز:

يجب أن يتذكر الكلام والتفاعل حول موضوع الجلسة الإرشادية أي المشكلة الخاصة الشخصية وليس حول مشكلات عامه غير محدودة، وحول الأفكار والمشاعر الشخصية وليس حول الأحاديث العامة. أي أن المطلوب هو التحديد لا التعميم والتخصيص لا التقويم.

6- الحكمة:

يجب أن تسود الجلسة الإرشادية الحكمة في القول والفعل من جانب المرشد، ومن الحكمة والضروري أن يكون المرشد أسوة حسنة للطالب. ويجب أن يتروى في كلامه. وان يتحلى بالصبر والانابة. كذلك فان لأسلوب إلقاء الكلام دخلا كبيرا في التأثير في نفس الطالب. فالكلام مهما كان عميقاً لو القyi بسرعة وعجلة لا يؤثر التأثير المطلوب بعكس ما إذا القyi بتأن واتزان.

7- الطمأنينة:

يقصد بها التعبير عن المشاعر الحقيقية في حرية وصراحة وأمانة وإخلاص على طبيعتها ودون مواجهة مزيفة ودون قناع ودون تصنع حتى يتعامل المرشد مع الطالب شخصياً وليس مع مواجهة صناعية.

8- حسن الإصغاء:

وحسن الإصغاء والاستماع مع الملاحظة وتركيز الانتباه لكل قول وفعل وانفعال يساعد المرشد على إدراك كل الجوانب في الجلسة الإرشادية ولميدان هو ميدان الطالب ويجب أن يتاح له فرصة الكلام والسلوك ويكون تدخل المرشد بقدر محدود وعند الضرورة بما يساعد الطالب على الاسترسال والبوج والتفريج الانفعالي.

9- الصدقة والبشاشة:

ويتضمن ذلك بشاشة المرشد. وإذا كان الإنسان لا يستطيع أن يصافح الآخر ويده مقبوضة فكيف يتعامل معه وجهته مقطبة.

10- الثقة المتبادلة:

وهذا ضروري يعطي الطالب الأمان على نفسه وعلى أسراره ويساعده على الاسترخاء والطمأنينة. والبوج والتفكير بصوت عال حين يعرض ذاته ومشكلته

والثقة المتبادلة تشجع المرشد على المساعدة ويلاحظ أن الجلسات الأولى تكون غالباً جس النبض من جانب الطالب. ويتوقف على نجاحها مستقبل عملية الإرشاد كلها. والطالب هنا يكون أشبه بمن يريد النزول إلى ماء البحر إذا وجده دافئاً فانه ينزل ويستمتع.

11- المسؤولية المشتركة:

إن المسؤولية في عملية الإرشاد مشتركة بين كل من المرشد والطالب. ويتوقف نجاح العملية على فهم كل من الطرفين لدوره ومسؤولياته وتحملها.

12- مظهر المرشد:

إن مظهر المرشد المناسب وجلسته وصوته الواضح وتعبيرات وجهه وإظهار اهتمامه بالطالب أمر هامة فلباس المرشد ينبغي أن يكون بسيطاً وأنيقاً.

13- تحديد المواعيد:

ويفضل الإسراع بتحديد مواعيد الجلسات للطالب والحرص على هذه المواعيد ويجب تنظيم الجلسات بما يتناسب مع مواعيد كل من المرشد والطالب.

14- الزمان:

وهنا يفضل أن يكون للجلسة الإرشادية زمن محدد. ويحدد البعض الجلسة الإرشادية بمدة لا تقل عن نصف ساعة ولا تزيد عن ساعة واحدة وينبغي ألا تكون مواعيد الجلسات متقاربة جداً لأن تكون يومية ولا متباعدة جداً لأن تكون مرة كل شهر. وعلى العموم فمن المقيدان يفصل بين جلسة وأخرى بضعة أيام على الأقل (أسبوع مثلاً) لأن ذلك يساعد على منح الطالب فرصة تزيد من استحضاره لنفسه.

15- المكان:

يجب أن يكون للجلسة الإرشادية مكان محدد، أي غرفة خاصة. ويجب أن تكون جلسة الطالب مريحة وأن يكون في مواجهة المرشد.

المناخ النفسي الإرشادي:

المناخ النفسي الصحي السليم إلا من المصح الحر الذي يسوده الاسترخاء والارتياح والألفة والأمل أمر ضروري جداً في الحياة بصفة عامة وفي الجلسة الإرشادية بصفة خاصةً ضماناً لنجاح عملية الإرشاد ويجب على المرشد تهيئه مثل هذا المناخ الذي يسوده التقبل وفهم آراء الطالب وأفكاره وانفعالاته ومشاعره ودوافعه وحاجاته واتجاهاته وردود فعله نحو مشكلاته وطرق حلها.

ومن مظاهر المناخ الصحي اللازم لعملية الإرشاد النفسي ما يلي:-

١- السرية الخصوصية:

ذكرنا إن السرية الخصوصية أمران في أخلاقية الإرشاد النفسي وضمان السرية الخصوصية فيما يتعلق بالمعلومات الخاصة بالطالب. والتي تعتبر أمانة في عنق المرشد - من أهم مظاهر المناخ الصحي- إن المحافظة على السرية الخصوصية في حد ذاتها تعتبر دليلاً على احترام المرشد لنفسه وطالبه ومهنته. وإذا لم تكن السرية والخصوصية مصونة فسوف تهتز الثقة أو تفقد وسوف يحجب الطالب عن المرشد كثير من المعلومات.

٢- التسامح:

إن المرشد ليس إدارياً وليس سلطة أو سلطاناً إن حق الطالب في تقرير مصيره وتحديد أهدافه واحترام شخصيته كإنسان أمر توجب التسامح والمعاملة والعلاقة الإنسانية.

٣- الاحترام:

إن الاحترام المتبادل أمر هام جداً في الجلسات الإرشادية ويجب على المرشد أن يقدر أهمية الاحترام في المناخ النفسي الإرشادي. واهتمام عناصر الاحترام

الاندماج الملمس والاعتراف بقيمة الطالب وقدرته على التفكير والسلوك البناء والاستجابة الايجابية لما يقوله وما يفعله.

4- الدفء:

والدفء عنصر من عناصر المناخ النفسي- الإرشادي ويقصد به دفء العلاقة الإرشادية وحرارة التفاعل واستمرار الأخذ والعطاء والتقبل والاهتمام والانتباه الواضح والمشاركة الانفعالية.

العلاقة الإرشادية:

العلاقة الإرشادية هي قلب عملية الإرشاد وهي علاقة شخصية اجتماعية مهنية هادفة وثيقة تتم بين المرشد والطالب في حدود معايير اجتماعية تحدد ما هو جائز وما هو غير جائز وتحدد دور كل منهما إلى تحقيق الأهداف العامة الخاصة لعملية الإرشاد.

وفي بداية العلاقة الإرشادية يرحب المرشد بالطالب ويتعارفان ومنذ البداية يجب أن يعرف كل من الطرفين حدود دوره ومعاييره السلوكية وإمكاناته ومسؤولياته تجاه الآخر. وخلال العلاقة الإرشادية يتعلم الطالب كيف يعبر عن مشاعره ويواجهها ويعامل معها ومع أفكاره وخبراته وتزداد ثقته بنفسه ويتعلم مهارات جديدة لتحسين مستوى توافقه ويطبق ما تعلمه لتغيير سلوكه.

حدود العلاقات الإرشادية:

العلاقات الإرشادية تختلف عن العلاقات الاجتماعية العادية وهناك حدود ينبغي للمرشد والطالب أن يحافظا عليها وهي:-

1- العلاقة المهنية

والعلاقة الإرشادية علاقة مهنية لها حدود وليس لها صداقة.

2- العلاقة المتبادلة:

ومن أهم عوامل نجاح العلاقة الإرشادية أن تكون العلاقة متبادلة بين المرشد والطالب بصرف النظر عن العمر والثقافة... الخ.

من حيث الاحترام الموجب غير المشروط (أي بدون تحفظات وبدون تقييمات وبدون أحکام) والثقة والفهم والانتباه والاهتمام والتعاون والمساعدة واللود... الخ). والمسوؤلية مشتركة بين المرشد والطالب لتحقيق ذلك... والتغلب على كل ما يعكر صفو هذه العلاقة بين المرشد والطالب.

3- التفاعل:

والتفاعل والاتصال بين المرشد والطالب هما الأساس اللذان تقوم عليهما العلاقة الإرشادية. ويوجه المرشد انتباهه إلى مجرى الاتصال بينه وبين الطالب ويختار عناصر يركز عليها وعناصر يتخطاها وعناصر يستجيب لها استجابة وقنية مباشرة وعناصير يحتفظ بها جانبا حتى وقت آخر مناسب مستقبلا. وتكون استجابات المرشد كلها بناء في شكل شرح وتفسير وتوضيح وتأكيد وإيحاء ومشاركة انفعالية ويجب أن يختار المرشد الوقت المناسب لاستجاباته.

4- الاعتدال:

ويجب أن تكون العلاقة الإرشادية معتدلة بين الحنو الرائد والتعامل الرسمي المؤقت، وان تكون نموذجا للعلاقة الإنسانية السليمة.

5- المدى:

وللحالة الإرشادية مدى يجب أن تقف عنده. فلا يجوز أن تأخذ شكل صداقه شخصية أو علاقة عاطفية. ولا يجوز أن يتدخل المرشد فيما لا يعنيه بين الطالب وأهله ورؤسائه ما لم يطلب إليه ذلك.

6- الزمان:

وقد تكون العلاقة الإرشادية قصيرة كما في حالة إرشاد الطلاب العاديين. وقد تكون طويلة كما في حالة الإرشاد العلاجي الفردي إن الإرشاد العلاجي عملية طويلة حيث أن أنماط السلوك غير السوي أن تثبت خلال مدة طويلة من الزمن تفاوته التغيير السريع.

7- خصوصيات الممرشد:

يحسن الابتعاد عن الكلام عن خصوصيات الممرشد وحياته الشخصية وقيمة الخاصة أثناء الجلسات الإرشادية. (الداهري صالح 1999).

المقابلة:

المقابلة علاقة اجتماعية مهنية تكون وجهاً لوجه بين الممرشد والطالب في جو نفسي أكثر يسود الثقة المتبادلة بين الطرفين بهدف جمع المعلومات من أجل حل مشكلة أي إنها علاقة فنية حساسة يتم فيها تفاعل اجتماعي هادف وتبادل معلومات وخبرات ومشاعر واتجاهات ويتم خلالها التساؤل عن كل شيء وهي نشاط مهني هادف وليس محادثة عادية.

أنواع المقابلة:

تقسم المقابلة بصفة عامة إلى أنواع عديدة نلخصها فيما يلي:-

1- المقابلة المبدئية:

هي أول مقابلة مع الطالب. وفيها يتم التمهيد للمقابلات التالية. ويتم تحديد إمكانات الممرشد وما يتوقعه الممرشد والطالب كل من الآخر. والتعریف بالخدمات الإرشادية والإعلام بتاريخ الحالة بصورة مبدئية عامة.

2- المقابلة القصيرة:

وهي مقابلة تستغرق مدة قصيرة عندما تكون المشكلة طارئة وسهلة واضحة. وقد تكون مقدمة مقابلات أخرى أطول. وقد تكون كافية وخاصة في حالات المشكلات التي يستطيع الطالب نحلها بنفسه ولكنها كانت قصيرة بسبب ضيق وقت المرشد فقد يكون ضررها أكثر من نفعها إذا أنها تفتقر إلى التفاعل والعلاقة الكافية بين المرشد والطالب ويسود الأسلوب المباشر والإيحاء والإلزام والضغط والسطحية وعدم التعمق المطلوب.

3- المقابلة الفردية:

وهي التي تتم بين المرشد وبين طالب واحد فقط.

4- المقابلة الجماعية:

وتتم مع جماعة من الطلبة كما يحدث في جماعة من الطلاب الذين يعانون من مشكلات مشتركة فيما بينهم.

5- المقابلة المقيدة (المقابلة المقنة):

وهي التي تكون مقيدة بأسئلة معينة محددة سلفاً يجيب عنها الطالب وموضوعات محددة مسبقاً يتحدث فيها وتعليمات محددة يتبعها المرشد ومن مزاياها ضمان الحصول على المعلومات الضرورية المطلوبة وتوفير الوقت. إلا من عيوبها الجمود ونقص المرونة وتفويت فرصة الحصول على معلومات يريد الطالب سردها.

6- المقابلة المطلقة (الحررة):

وهي غير مقيدة بأسئلة ولا موضوعات ولا تعليمات محددة بل تكون حررة ومرنة حيث ترك الحرية للطالب أن تتداعى أفكاره تداعياً حراً ويعرفها بطريقته الخاصة. ولا شك أن لكل ما يقوله الطالب أهمية لأنه يعبر عن وجهة نظره.

ومن مزاياها أنها تسير بطريقة تلقائية. إلا أنها تتطلب خبرة خاصة وتدريباً طويلاً.

أنواع المقابلات حسب هدفها:

1- مقابلة جمع المعلومات:

يكون هدفها جمع المعلومات أو التوسيع في معلومات أو التأكد من معلومات سبق جمعها بوسائل أخرى.

2- المقابلة الإرشادية أو العلاجية:

وتكون بهدف تعديل أو تغيير وتوجيه السلوك الصالح للطالب

3- المقابلة الشخصية:

وهي مقابلة التوظيف.

أنواع المقابلات حسب الأسلوب المتبعة فيها:

1- المقابلة المركزة حول الطالب (المقابلة غير المباشرة):

وفيها يكون سير المقابلة حرا تحت تصرف الطالب يعبر عنه كيفما يشاء ولا يقرر المرشد موضوع المقابلة ولا يحدد خطواتها وإنما يساعد الطالب في عمل ذلك بنفسه. وينحصر عمل المرشد في تهيئة جو نفسي مناسب ومساعدة الطالب في ازدياد إدراكه أن المشكلة مشكلته ومسؤوليته فهمها وحلها تقع على عاتقه هو. فالطالب الذي يحدد ما يذكره للمرشد ومتي ينتقل إلى مكونات أخرى.

2- المقابلة المركزة حول المرشد (المقابلة المباشرة):

وفيها يكون العباء الأكبر على المرشد. وتحصر المقابلة في دائرة المشكلة. وتسير المقابلة في خطوات محددة مقننة تبدأ بالإعداد لها ثم بدئها ثم سيرها حتى إنتهائها وتسجيلها.

عوامل نجاح المقابلة:

هناك شروط خاصة لضمان نجاح المقابلة وتحقيق أهدافها هي:

1- علم:

يجب مراعاة السرية والأمانة التامة. والتخطيط المسبق والتحضير والإعداد الجيد والتنظيم والدقة والمواضوعية والمعيارية وأصول التسجيل والتدريب المعنى والخبرة والتعاون والفهم المتبادل والإخلاص والصدق. وهنا ينصح بان يتتجنب المرشد أخطاء مثل النصائح والشرح والأمر والنهي والتفسير والإيحاء واستعجال الطالب أو إكمال حديثه.

2- جعل المقابلة موقف تعلم:

وهنا يجب الحرص على أن تكون المقابلة موقف تعلم وخبرة وبناء وفرصة لزيادة فهم الذات والاستبصار لدى الطالب من ذلك مظاهر تعلم الطالب كيف يدرس ويدرك مشكلته من كافة النواحي وبوضوح أكثر وكيف يتناول الخبرات بما يفعل متزن، وكيف يفهم الانفعالات التي تكمن وراء سلوكه واكتساب طريقة التفكير المنطقي وزيادة قدرته على تحمل مسؤولية نفسه.

3- مؤهلات المرشد:

وتشمل المؤهلات الشخصية ويأتي رأسها سمعته الطيبة في إجراء المقابلة لأن يكون مشهورا بالأمانة والأخلاق والعلاقة الإنسانية ومن مؤهلات المرشد

الشخصية أيضاً التوافق الشخصي والنجاح في حياته والحياد والموضوعية والتسامح والتخلص من التفكير النمطي الجامد. ومنها المظهر الشخصي للمرشد حتى في لبسه الذي قد ينظر إليه كمركز للنضج والقدرة. وتشمل مؤهلات المرشد كذلك المؤهلات المهنية و يأتي في مقدمتها الإعداد والتدريب المهني وسعة الاطلاع أو المعرف العامة ومعرفة شاملة للسلوك البشري ومن مؤهلات المرشد أيضاً الذكاء الاجتماعي.

إجراء المقابلة:

يتم إجراء المقابلة في خطوات وعلى مراحل مرنة أجزاء أساسية هي:-

1- الإعداد:

أو التخطيط المسبق المرن ويتضمن إعداد الخطوط العريضة واطحاور الرئيسة التي تدور حولها المقابلة وموضوعات المناقشة أسلوب بدء المقابلة وتحديد الأسئلة الرئيسية، والاطلاع على ما تيسر- من معلومات من الوسائل الأخرى حتى تتحدد التواхи المطلوب فيها المزيد من المعلومات. ويتضمن الإعداد كذلك إعداد الأدوات اللازمة للتسجيل.

2- الزمان:

يجب أن يكون الزمن كافياً لإجراء المقابلة. ويختلف الزمن حسب حالة الطالب ومشكلته ووقت المرشد والمعلومات ويتراوح الزمن بين نصف ساعة وساعة (أي بمعدل 45 دقيقة) ويلاحظ أن المقابلة التي تم بسرعة وعلى عجل لا تؤتي ثمارها المنشودة ويجب تحديد الوقت الذي تستغرقه المقابلة حتى يحرس الطالب على عرض الموضوعات التي يهمه عرضها مثل إنهاء الوقت. ويجب أن يكون موعد المقابلة مريحاً بالنسبة لكل من المرشد والطالب. وإذا طلب الطالب تحديد موعد المقابلة فيفضل أن يكون الموعد في أقرب وقت بل يفضل أن يكون

نفس الوقت الذي يطلبه الطالب لأن هذه تعتبر الفرصة النفسية المناسبة لإجراء المقابلة.

3- المكان:

يجب أن يكون مكان المقابلة غرفة خاصة هادئة خالية من الضوضاء والمقاطعات والتدخل. وكلما كانت في مكان يلائم حالة الطالب النفسية كان ذلك أفضل. مما يساعد على الراحة والطمأنينة والاسترخاء ويسهل عملية المقابلة. وحتى أثاث غرفة المقابلة يجب أن تكون مريحة ومناسبة وان منسقة وان تضم الغرفة الزهور ويحسن ألا تكون المقابلة من وراء مكتب حتى لا يشعر الطالب بسلطة المرشد وانفصالة عنه.

4- البدء:

تبدأ المقابلة عادة بحديث ترحيب وحديث عام عن المدرسة مثلا حتى لا تكون البداية حادة قبل الدخول في الموضوع على ألا يزيد عن الحد الذي يشعر الطالب بالضيق لأنه شخصيا يريد أن يدخل في الموضوع. وعادة يستغرق حديث البدء حوالي ربع ساعة ويحتاج المرشد إلى حديث التقويم هذا في المقابلة الأولى فقط. أما في باقي المقابلات التالية فالبدء يكون بالدخول في الموضوع مباشرة. والأسلوب الشائع والمقبول لدى معظم المرشدين هو التحية والترحيب وبعض الملاحظات الودية وإبداء الاستعداد للمساعدة وتشجيع الطالب على الكلام وطمأنينة على السرية.

5- تكوين الألفة.

6- الإصغاء.

7- التقبيل (لقد تطرقنا إليها في موضوع الجلسات الإرشادية).

8- الملاحظة- أي ملاحظة سلوك الطالب وكلامه وحركاته وتعبيرات وملامح وجهه.

9- التوضيح - يتضمن ذلك ربط الأفكار وتوضيحيها وهذا يساعد على التركيز حول الموضوع الرئيسي للمقابلة واستمرارها وإشعار الطالب باهتمام وانتباه المرشد.

10- الأمثلة:

يعتبر إعداد وتجييه الأسئلة أثناء المقابلة مهارة هامة إذ يجب اختيار الأسئلة بصيغة مناسبة وفي الوقت المناسب وتجييئها بطريقة تشعر الطالب بأهمية الإجابة عنها بصدق والأسئلة الجيدة هي تلك التي تهدف إلى الحصول على معلومات مطلوبة وتوجه سير المقابلة في الإطار المرسوم ولتحقيق هدفها. والأسئلة ينبغي ألا تكون كثيرة فتشتت أفكار طالب ويجب الحرص بخصوص الأسئلة المباشرة التي توحّي بـ المقابلة اقرب إلى التحقيق مما قد يؤدي إلى المقاومة. وبقدر ما تكون الأسئلة مساعدة في توجيه سير المقابلة فإنها قد تكون معطلة وخاصة في حالات استرسال الطالب وصراحته.

11- الكلام:

ويقصد هنا كلام وحديث وتعليمات المرشد. ويتضمن ذلك كم ونوع الكلم الذي يستعمله فيجب التعبير بأسلوب يفهمه الطالب وينصح بتوك المجال للطالب أن يتكلم أكثر مما يتكلم المرشد. وتشجيعه على الكلام بكلفة الوسائل ويحسن أن يقتصر كلام المرشد على ما يحصل الطالب يسترسل في الكلام مثل إظهار التقبيل والتأييد والتوضيح والأسئلة العامة.

12- التسجيل:

سبق أن تكلمنا عن التسجيل في موضوع شروط نجاح الجلسات الإرشادية إلا أنها هنا نضيف بأن التسجيل والكتابة ضروريتان وذلك للرجوع إلى المعلومات المسجلة وتحليلها والإفاده منها حيث لا يمكن الاعتماد على الذاكرة المجردة. ويلاحظ بعض الطلبة أن بري

المرشد يكتب ملاحظات يمتنع عنه تماماً عن الإلقاء بأي معلومات وإذا رأى جهاز يشك في أنه جهاز تسجيل وتعتقد الأمور وتتفادي هذه المشكلات يقترح بضرورة تعريف الطالب بأهمية التسجيل واستئذانه بذلك. وإن تقتصر الكتابة أثناء المقابلة على الضروري وإرجاء ما يمكن إرجاؤه إلى نهاية المقابلة حيث يدون بعد إنهائها مباشرة. هذا ويجب تنظيم كل ما يجمع من معلومات خلال المقابلة وحفظها في ملف الطالب.

13- إنهاء المقابلة:

يجب أن تنتهي المقابلة عند تحقيق هدفها وإنها المقابلة مهم جداً بقدر أهمية بدئها. ويجب أن يكون إنهاء المقابلة متدرجاً وليس مفاجئاً بانتهاء الزمن أو انتهاء وقت العمل مما قد يشعر الطالب بالإحباط والرفض. ومن أساليب إنهاء المقابلة هو استعراض وتلخيص ما دار فيها ويحسن أن يكون ذلك التلخيص على لسان الطالب نفسه والإشارة إلى موعد المقابلة القادمة.

مزایا المقابلة:

- الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها عن طريق الوسائل الأخرى مثل التعرف على الأفكار والمشاعر والأمثال وبعض الخصائص الشخصية مما يتتيح فهماً أفضل للطالب ومشكلاته.
- إتاحة فرصة تكوين جو من الألفة والتجاب واحترام والثقة المتبادلة بين المرشد والطالب. وتكون علاقة إرشادية ناجحة.
- إتاحة الفرصة أمام الطالب للتفكير والتعبير عن نفسه وعن مشكلته.
- إتاحة فرصة الاستبصار والحكم على الأحكام والذاتية التي يصدرها أو يكونها كل من المرشد عن الطالب والطالب عن نفسه.
- إتاحة فرصة التنفيس الانفعالي وتبادل الآراء والمشاعر في جو نفسي آمن.
- تنمية المسؤلية الشخصية للطالب في عملية الإرشاد.(الداهري صالح 1999).

دراسة الحالة Case Study

وهي وسيلة شائعة الاستخدام لتلخص أكبر قدر من المعلومات عن العميل. وهي من أكثر الوسائل سمولاً وتحليلاً.

وعلى رأي بعض المؤلفين في حقل الإرشاد النفسي- قد استعار وسيلة دراسة الحالـة من الخدمة الاجتماعية.

تعريف دراسة الحالـة:

هي كل المعلومات التي تجمع عن الحالـة. والحالـة قد تكون فرداً أو أسرة أو جماعة. وهي تحلـيل للموقف العام للحالـة كـكل. وهي منهج لتنسيق وتحليل المعلومات التي جمعت بـواسـائل جـمـع المـعلومات الأخرى عن الحالـة وعن البيـئة. وهي بـحـث شامل لأهم عـناـصـر حـيـاة العـمـيل. وهي وسـيلة لـتقـديـم صـورـة مـجمـعـة شاملـة لـالـشـخـصـيـة كـكـل عن طـرـيق المـقـاـبـلـة والمـلاحـظـة وـمـؤـمـرـالـحالـة والـاخـبـارـات والمـقـاـيـسـ والمـسـيرـةـ الشـخـصـيـة وـصـولـا إلى درـاسـة متـصلـة لـالـفـردـ في حـاضـرـة وـماـضـيـهـ.

إن دراسة الحالـة غالـباً ما يـقوم بها المرـشدـ في الحالـات العـادـية وأـمـا في الحالـات المـضـطـرـبةـ والـحادـدةـ فقد يـقوم بها أكثرـ من اختـصاصـيـ كلـ من زـاوـيـةـ تـخـصـصـهـ مثلـ الاختـصاصـ النفـسيـ والـاختـصاصـ الـاجـتمـاعـيـ والمـدرسـ وـغـيرـهـ. ويـكون دورـ المرـشدـ في هذهـ الحالـةـ التنـسـيقـ بينـ المـعـلـومـاتـ التيـ يـوـفـرـهاـ كلـ طـرفـ منـ الأـطـرافـ المـذـكـورـةـ.

ما هو الـهـدـفـ من دراسـةـ الحالـةـ:

وـتهـدـفـ درـاسـةـ الحالـةـ إـلـىـ الـوصـولـ إـلـىـ فـهـمـ أـفـضلـ لـالـمـسـتـشـدـ وـتـحـدـيدـ وـتـشـخـيـصـ مشـكـلـاتـهـ... وـأـسـبـابـهاـ وـاتـخـاذـ التـوـصـيـاتـ الإـرـشـادـيـةـ وـالتـخـطـيـطـ لـالـخـدـمـاتـ الإـرـشـادـيـةـ الـلاـزـمـةـ. ولـعـلـ الـهـدـفـ الرـئـيـسيـ منـ درـاسـةـ الحالـةـ هوـ تـجـمـيعـ المـعـلـومـاتـ

ومراجعتها ودراستها وتحليلها وتركيبها وتنظيمها وزنها كلينيكي أي وضع وزن كلينيكي لكل منها فمثلا قد يكون هناك معلومات أو خبرة لها وزن أثقل من الموزن الكلينيكي ل什رات المعلومات الأخرى.

تاریخ الحاله Case History ودراسة الحاله

تعتبر دراسة الحاله Case History أو ما يطلق عليه أحياناً تاریخ الحياة live History جزء من دراسة الحاله. وهو موجز لتاریخ الحاله كما يكتبه العميل أو كما يجمع عن طريق الوسائل الأخرى. ويتناول دراسة مسحية طويلة شاملة للنمو منذ وجوده والعوامل المؤثرة فيه وأسلوب التنشئة الاجتماعية والخبرات الماضية والتاريخ التربوي والتعليمي والصحي والخبرات المهنية والمواقف التي تتضمن صراعات، وتاريخ التوافق النفسي وتاريخ الأسرة بطريقة شاملة وموضوعية بقدر الامكان. ولا بد من التأكيد من معلومات تاريخ الحاله لأن بعضها قد يتأثر بعامل الزمن والنسيان فلا يكون دقيقا.

ويلاحظ أن بعض المؤلفين يستخدمون دراسة الحاله وتاريخ الحاله بمعنى واحد ولكن في الواقع هناك فرق بين دراسة الحاله وتاريخ الحاله، وذلك أن دراسة الحاله تعتبر بمثابة قطاع مستعرض في حياة الفرد، أي أنها دراسة استعراضية لحياة العميل تركز على حاضر الحاله ووضعها الراهن بينما تاريخ الحاله يعتبر بمثابة قطاع طولي لحياة العميل يقتصر على، ويختص فقد بماضي الحاله مع نظرة لا بد منها على الحاضر وتطلع نحو المستقبل وذلك من باب ربط الأحداث والخبرات أي إنها دراسة متتبعة لحياة العميل.

تطلعات المستقبل جزء من دراسة الحاله.

والحصول على معلومات عن تطلعات العميل إلى المستقبل جزء هام من دراسة الحاله.

وي يكن الحصول على مثل هذه المعلومات من كتابة العميل ووصفه للشخص المثالي الذي يود أن يكون في المستقبل بأماله ومطامحه (بعد عشر سنوات) وتفيد دراسة تطلعات المستقبل في المطابقة بين حاضر العميل ونظرته المستقبلية إلى نفسه أي إلى ذاتية المثالية ومدى التطابق بين الاثنين ومدى الرضا بالوضع الراهن والتوافق النفسي والصحة النفسية.

عوامل نجاح دراسة الحالة:

لكي تنجح دراسة الحالة وتكون ذات أهمية قيمة علمية يجب أن تراعي الشروط الآتية:

- التنظيم:** والتسلسل والوضوح وذلك لكتلة المعلومات التي تشملها دراسة الحالة.
- الدقة:** وتلزم الدقة في تحري المعلومات وخاصة أنها تجمع عن طريق وسائل متعددة ومراعاة تكامل المعلومات بالنسبة للحالة ككل وبالنسبة للمشكلة.
- الاعتدال:** ويقصد الاعتدال بين التفصيل الممل وبين الاختصار المخل. ويتحدد طول دراسة الحالة حسب حالة العميل وحسب هدف الدراسة وهذا يجبر الاهتمام بالمعلومات الضرورية وعدم... بعضها وفي نفس الوقت عدم التركيز على المعلومات الفرعية.
- الاهتمام بالتسجيل:** وهذا مهم خاصة مع كثرة المعلومات، مع تحذير المصطلحات الفنية المعقدة.
- الاقتصاد:** وينصح بإتباع قانون أو مبدأ اقتصاد الجهد، أي إتباع أقصر الطرق عملاً لبلوغ الهدف.

لماذا تشمل دراسة الحالة:

توفر دراسة الحالة فكرة عامة شاملة عن الحالة. وتشمل كل المعلومات والعوامل والخبرات التي جعلت الحالة على ما هي عليه. بمعنى آخر تشمل على المعلومات الهامة الازمة لعملية الإرشاد وعلى عينات من السلوك في الحياة اليومية.

إطار مقترن لدراسة الحالة:

*** المعلومات والبيانات العامة**

عن العميل ووالديه وإخوته وأخواته وقرنيه وأولاده ومن يعولهم.

الشخصية:

بناؤها وسماتها وأبعادها واضطراباتها.

الحالة الصحية والجسمية:

طبياً وعصبياً ومعلومات عن الطول والوزن والمظهر الجسمي والعاهات والأمراض.

الحالة العقلية المعرفية:

وتشمل الذكاء والقدرات والاستعدادات والتحصيل والتقدم وملحوظات المدرسين والمشكلات التعليمية والاتجاهات نحو المدرسة والخطط الدراسية والمهنية.

النواحي الاجتماعية:

وتتضمن المعلومات المتعلقة بالمجال الاجتماعي وعملية التنشئة الاجتماعية والخلفية الأسرية وخاصة تركيب الأسرة وال العلاقات والاتجاهات والبيئة المenzلية والقيم والطبيول والهوايات والجماعة المرجعية والمركز الاجتماعي والشعبية والزعامة والصداقات والتفاعل الاجتماعي والخلفية الاجتماعية الاقتصادية والسلوك الديني والأخلاقي.

النواحي الانفعالية:

وتشمل إ حالة الانفعالية ومستوى النضج الانفعالي والثقة في النفس والاتجاه نحو الذات والصراعات والصدمات الانفعالية والأزمات... الخ.

المشكلة:

تحديد ها وأسبابها وأعراضها وتاريخها ومدى خطورتها والمحاولات السابقة لها ومشاعر واتجاهات العميل نحوها والتغيرات التي طرأت عليها.

تطور النمو:

من حيث معدله ومدى تحقيق مطالب النمو، واضطراباته ومشكلاته.

النواحي العامة:

مثل حاجات العميل وهدف وأسلوب حياته وحيل دفاعه النفسي ومفهومه عن ذاته.

الملخص العام:

ويشمل خلاصة المعلومات الهامة المرتبطة بالمشكلة.

التفسير:

ويجب أن يكون دقيقاً وعلمياً ومعتدلاً غير دراسي أو كاريكاتيري مع تجنب التصريحات غير المدعومة.

ويستلزم ذلك دراسة البيئة المادية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها العميل.

التشخيص:

ويحدد فرص التشخيص افتراض التشخيص للتأكد أو الرفض.

التوصيات:

وتشمل الاقتراحات الخاصة بطريقة العلاج العاجل والأجل، وقد تسمى الحاجة إلى معلومات أخرى

بوسائل معينة أو الإحالـة إلى اختصاصي معين... الخ.

المتابعة:

وهذه ضرورية لتقدير مدى الإفادة من معلومات دراسة الحالة.

مميزات دراسة الحالة:

تمييز دراسة الحالة بما يلي:-

- تعطي أوضح وأشمل صورة للشخصية باعتبارها وسائل جمع المعلومات.
- تيسر فهم وتشخيص وعلاج الحالة على ساس دقيق غير متسر مبني على دراسة وبحث.
- تساعد العميل على فهم نفسه بصورة أوضح وترضيه حين يلمس أن حالته تدرس دراسة مفصلة.
- تفيد في التنبؤ. ذلك عندما يحتاج فهم الحاضر في ضوء الماضي ومن ثم يمكن إلقاء نظرة تنبؤية على المستقبل.
- لهافائدة كلينيكية خاصة لأنه يحدث خلالها نوع من التفاف التظهير الانفعالي وإعادة تنظيم الخبرات والأفكار والمشاعر وتقويم استبصار جديد للمشكلة.
- تستخدم لأغراض البحث العلمي والأغراض التعليمية في إعداد وتدريب المرشدين النفسيين.

عيوب دراسة الحالة:

يؤخذ على دراسة الحالة المآخذ أهمها ما يلي:-

- تستغرق وقتا طويلا مما قد يؤخر تقديم المساعدة في موعدها المناسب خاصة في الحالات التي يكون فيها عنصر الوقت عاملًا فعالاً.
- إذا لم يحدث تجميل وتنظيم وتلخيص ما هي المعلومات فإنها تصبح عبارة عن حشد من المعلومات غامض عديم المعنى يضل أكثر مما يهدى. (الداهري صالح 1999).

دليل دراسة الحالة في الإرشاد النفسي والصحة النفسية

تعليمات للمرشد النفسي

هذا الدليل عبارة عن الخطوط الرئيسية والفقرات المحددة لعملية فحص ودراسة حالة العميل، في مرونة، ليسترشد به الفاحص في جمع المعلومات - بتصرف - حسب سن وجنس وثقافة وحالة العميل. ويقصد بالمرنة والتصرف مثلاً الكلام بالعامية أو إضافة بعض الشرح والإيضاح المختصر، أو حذف بعض الفقرات التي تتطبق فقط على الجنس الآخر، أو على المتزوج بالنسبة للأعزب والأعزب بالنسبة للمتزوج....الخ.

تقدير السمات والقدرات والاستعدادات

يكون على أساس درجة وجودها أو عدم وجودها. وفي حالة استخدام الاختبارات توضع الدرجات والنتائج. وفي حالة التقدير العام يوضع التقدير على أساس مقاييس ثلاثي. ويجد الفاحص ثلاثة إشارات أمام بعض الفقرات هي (- . +) ويرسم دائرة حول الإشارة المناسبة لتدل على درجة وجود السمة أو القدرة أو الاستعداد. ومعنى هذه الإشارات على سبيل المثال لا الحصر كما يلي :-

- | | |
|---------------------------|-----|
| ضعف، قليل، نادراً . | = - |
| جيد، كثير، غالباً . | = + |
| متوسط، بين بين، أحياناً . | = |

تحديد الأسباب والأعراض

يجد الفاحص عدداً من الأسباب أو الأعراض بين قوتين هكذا () بالبنط العادي، ويرسم دائرة حول السبب أو العرض الموجود حسب الحالة.

ملاحظات:

- يقوم كل اخصائي بالفحص حسب تخصصه.
- المعلومات الموجودة بين قوسين هكذا [] بالبنط الصغير موضوعة لتيسير عمل الفاحص فقط ولا توضع عليها علامات.
- الكلمة التي تحتها خط مقطع هي كلمة تتكرر كلما ترى شرطة صغيرة بعدها.

أولاً - البيانات العامة

رقم الحالة :

اسم العيادة :

(1) المسترشد:

الاسم [ثلاثيا]:

الديانة: تاريخ اليوم: الجنس: (ذكر، أنثى)

محل الميلاد: العمر: تاريخ الميلاد:

المؤقت: عنوان السكن الدائم:

المؤقت: الهاتف الدائم:

العنوان: إذا كان طالباً: المدرسة أو الكلية

الصف الدراسي: الهاتف:

العنوان: إذا لم يكن طالباً آخر مدرسة أو كلية كان بها

أعلى مستوى دراسي أكمله:

الهاتف: عنوان العمل: المهنة:

إناث: ذكور: عدد الأولاد: الحال الاجتماعية: (عزب، متزوج، مطلق، أرمل)

الجنسية :

(2) الأب:

هل هو على قيد الحياة : (نعم ، لا) : الاسم:

سبب الوفاة: تاريخ الوفاة:

المهنة: العمر [بالسن]:

() المستوى التعليمي: (أمي، يقرأ ويكتب، شهادة

المؤقت: الهاتف الدائم:

الجنسية: الهاتف: العنوان:

الفصل السادس: الإرشاد النفسي التربوي جزء من علم النفس التربوي

(3) الأم:

الاسم: هل هي على قيد الحياة : (نعم ، لا) :

سبب الوفاة:

المهنة [إن وجد]:

الاسم:

تاريخ الوفاة:

العمر [بالسن]:

المستوى التعليمي: (أمي، تقرأ وتنكتب، شهادة

(4) ولد الأم:

الاسم:

العمر [بالسنة]:

الاسم:

المهنة:

العنوان:

الهاتف:

القرابة:

(5) الأخوة والأخوات: [بالترتيب حسب الميلاد، ومن بينهم العميل]

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي	ملاحظات [شقيق غير شقيق، يعيش بالمنزل، يعيش بعيداً]

(6) الزوج أو الزوجة:

الاسم:

العمر [بالسنة]:

المهنة:

المستوى التعليمي: (أمي، يقرأ وينكتب، شهادة

(7) الأولاد: [بالترتيب حسب الميلاد]

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي

(8) الأفراد الذين يعيشون: [غير الزوج أو الزوجة والأولاد]

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي

(9) الأقارب والآخرون الذين يعيشون مع الأسرة

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي

(10) الآخرون الذين يمكن الاستعانة بهم :

الاسم	العمر	المدرسة أو المهنة	المستوى التعليمي

(11) محيل الحالة أو جهة الإحالة :

العنوان:

الاسم:

الإحالة:

سبب

ثانياً - المشكلة أو المرض الحالي

(1) تحديد المشكلة أو المرض الحالي :

على لسان العميل:

على لسان الأب أو الأم أو ولي الأمر:

على لسان الزوج أو الزوجة:

على لسان قريب أو صديق:

كما ورد في خطاب الإحالة:

(2) أسباب المشكلة أو المرض الحالي :

على لسان العميل:

على لسان الأب أو الأم أو ولي الأمر:

على لسان الزوج أو الزوجة:

على لسان قريب أو صديق:

كما ورد في خطاب الإحالة:

(3) أعراض المشكلة أو المرض الحالي :

على لسان العميل:

على لسان الأب أو الأم أو ولي الأمر:

على لسان الزوج أو الزوجة:

على لسان قريب أو صديق:

كما ورد في خطاب الإحالة:

(4) تاريخ المشكلة أو المرض الحالي :

تاريخ ظهور المشكلة أو المرض الحالي لأول مرة:

الأوقات التي يقل فيها ظهور المشكلة أو المرض الحالي:

(5) الجهود العلاجية السابقة :

الهاتف:

العنوان:

اسم المعالج:

جهود ذاتية:

محاولات علاجية أخرى:

(6) التغيرات التي طرأت على الحالة :

اتجاه التغير : (إلى أحسن، كما هي، إلى أسوأ)

(7) المشكلات أو الأمراض الأخرى :

اجتماعية:

نفسية:

طبية:

تربيوية:

ثالثاً - الفحص النفسي

(1) آخر فحص نفسي:

اسم الأخصائي _____ تاريخ: _____
الهاتف: _____ عنوانه: _____
هل يمكن سؤاله عن الحالة: (نعم، لا)

(2) الأمراض النفسية السابقة:

النتائج	العيادة أو المعالج	المدة	العمر	المرض
_____	_____	_____	_____	_____

(3) الأمراض النفسية في الأسرة:

النتائج	العيادة أو المعالج	المرض	العمر	الاسم
_____	_____	_____	_____	_____

(4) الذكاء:

متوسط نسبة الذكاء	نسبة الذكاء	الاختبار أو المقياس
_____	_____	_____

(5) القدرات العقلية:

النتائج	الاختبار أو القياس	القدرة
_____	_____	القدرة اللغوية
_____	_____	القدرة العددية
_____	_____	القدرة الاليكترونية
_____	_____	القدرة المكانية
_____	_____	القدرة الفنية
_____	_____	القدرة الموسيقية
_____	_____	المهارة اليدوية
_____	_____	قدرات أخرى

(6) الشخصية:

متوسط نسبة الذكاء	الاختبار أو المقياس

(7) اضطرابات الشخصية:

أ- اضطرابات سمات الشخصية: (انطواء، عصبية، ذهانية، تطرف، صلابة، تسلطية، عدوانية، ضعف عقلي، عدم ثبات انفعالي، محافظة، خضوع، ضعف الأنماط العلية، حرص، خجل، نقد الذات، شعور بالإثم، توكل، ضعف التوتر الدافعي، سذاجة).

ب- اضطرابات الشخصية العامة:

- شخصية سيكوباتية: (سلوك مضاد للمجتمع، تشرد، هروب، تسول، كذب، سرقة، تخريب، إشعال نار، قتل، محاولات الانتحار).
- إدمان: (عقاقير - منشطات - مخدرات - كحول).
- انحرافات جنسية: (جماع محارم، لواط أطفال، جنسية مثالية، اعتداء، اغتصاب، باغ، قيادة للزناء، حمل سفاح، حك، تطلع، استعراض، عري، كتابة فاحشة، سادية، ماسوكية، حيوانية، فمية، شرجية).
- اضطراب السلوك الجنسي: (شراهة، عدم ضبط النفس، إباحية، استسلام، فتيشية، شبق رسوم وصور، كتابة شبقية، ارتداء مغاير، نرجسية، عادة سرية، شبق نفسي تخيلي، ازدواجية، تحنيت، ثبيت، نعوظ، سلبية، ضعف، برود، نفور، ضعف انتعاش، تقلص مهبلية، عسر جماع، خواف جنسي).
- ج- أخرى - شخصية : (اكتئابية، قهرية، منقصمة، مزدوجة، هذانية، نوابية، صرعية، سلبية، مشكلة، منحرفة، قاصرة، مختلة، مهترئة، متفركة، متصدعة)

(8) الصحة النفسية والتواافق النفسي :

ملخص النتائج	الاختبار أو المقياس

(9) الأسباب النفسية للمشكلة أو المرض:

1- اضطراب النمـو

- أ- الحمل: (غير طبيعي، توتر وقلق أثناءه، اضطراب صحة الأم أثناءه، تسمم أثناءه، عدوى أثناءه، غير مرغوب فيه، محاولات إجهاض).
- ب- الولادة: (عسرة أو باستخدام آلات، قصيرة، إصابة أثناءها، وليد غير مرغوب فيه، تفضيل طفل من الجنس الآخر، رفض الوالد، تشوهات ولادية).

ج- الرضاعة : (صناعية، جهل الأم بأساليبها، فطام مبكر، فطام مفاجيء، فطام عنيف).

د- الطفولة: (تأخر سن: رفع الرأس، الجلوس منفردًا، الحبو، الوقوف، المشي، التنسين، الكلام، ضبط التبول، ضبط التبرز، نظافة الجسم، بداية الاستطلاع والأسئلة، التمييز بين الصواب والخطأ، خبرات نفسية صادمة مثل: موت والد أو أخ، حادث، عملية جراحية، مرض شديد، انفصال عن الوالدين، إحباط، حرمان، ذكريات أليمة، خبرات جنسية صادمة، إعداد غير كاف للمرأفة).

هـ- البلوغ الجنسي والمراقة: (بلوغ مبكر وشعور بخجل، وذنب، بلوغ متاخر وشعور بعجز، تأثر نضج نفسي وجنسى، سوء تربية جنسية، معلومات خاطئة، صدمة بلغ، انزعاج وقلق ومخاوف، اتجاه خاطئ نحو الجنس، عدم فهم الدافع الجنسي، عدم الاتجاه عاطفياً نحو الجنس الآخر، خبرات جنسية مؤلمة، عدم توازن في فهو الشخصية جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، إعداد غير كاف لمرحلة الرشد).

و- الزواج: (عنوسه وتأخر زواج، كره زواج، خواص زواج، هوس زواج، حرمان جنسي رغم الزواج، نقص إشباع نفسي، نقص أمن، نقص حب، عقم، انفصال، طلاق، ترمل).

ز- سن القعود: (نقص قوى جنسية، تدهور جسمى وعقلى، إحباط، قلق، اكتئاب، شعور بنقص، شعور بعدم الأهمية، محاولة انتحار).

ح- الشيوخة: (فقدان دقة الحواس، ضعف جسمى ونقص حيوية، تصلب شرايين المخ، تدهور وظائف المخ العليا، ضعف حركة، شعور بالحرمان، شعور بالنقص، شعور بقرب النهاية، تدهور نفسي، ملل، سوء توافق مع الجديد، مشكلات تقاعد، عجز واعتماد على الآخرين، شعور بعدم النفع، شعور بفراغ وعزلة).

2- الصـراع: بين الدوافع والمعايير الاجتماعية، بين الحاجات الشخصية والواقع، داخلي، أدوار اجتماعية، ثقافي بين الأجيال، مع السلطة، بين الرغبة الجنسية وموانع إشباعها).

3- الإحباط: (إعاقة رغبات، خيبة أمل، خسارة مالية، رسوب، فشل، إحباط جنسي، فهو جسمى متاخر، قيود والدية، شعور بعجز، خبرات معوقة، تدخل الآخرين).

4- الحرمان: (من دافع الوالدية لفقدان الولد أو العقم، من حب ورعاية الوالدين، حيوي، نفسي مبكر، بيئي عام، من إشباع الحاجات الأساسية).

- 5- اخفاق حيل الدفاع النفسي: (اخفاق الكبت، استحالة الإعلاء، تعويض زائد، إسقاط زائد، تفكيك، انتحاب، نكوص، إغراق في الخيال وأحلام يقظة، إفراط تبرير، سلبية).
- 6- الخبرات السيئة والصادمة: (موت عزيز، تحطم أمل، جرح كبراء، حب وتجارب جنسية سيئة، تجارب صادمة، أزمات اقتصادية، مشكلات اجتماعية، خبرات شاذة).
- 7- العادات غير الصحية: (جسمياً: كما في المشي والكلام، عقلياً: مثل نقص المعرفة بمبادئ العلمية الأولية، اجتماعية: مثل ضعف الضمير ونقص تحمل المسؤولية الاجتماعية وسوء الأخلاق والضلال الديني والسلوك الاجتماعي الغبي، انتفعالي: مثل اضطراب ردود الفعل الانفعالية ونقص الإرادة وعدم ضبط النفس والسلوك الانفعالي الغبي).
- 8- أخرى:
 - تناقض انتفعالي: (حب وكراهية، شعور بالأمن والقلق، تحرر نفسي وشعور بذنب).
 - ضغوط نفسية: (منافسة، مطالب تعليم، مطالب مهنية، مطالب زواج، مطالب المدنية المتغيرة).
 - إطار مرجعي خاطئ: (بخصوص الحقيقة، والقيم، والعالم الخارجي).

(10) الأعراض النفسية للمشكلة أو المرض:

- 1- اضطرابات الإدراك:
 - هلوسات: (سمعية، بصرية، شمية، ذوقية، طيسية، جنسية، توقع)
 - خداع: (سمعي، بصري، شمي، ذوقي، طسي)
- 2- اضطرابات التفكير
 - اضطرابات إنتاج الفكر: (تفكير: اجتاري، ذاتي، غير واقعي)
 - اضطرابات سياق الفكر: (طيران أفكار، بطء، تردید، عرقلة، خلط، إسهاب، تشتبث).
 - اضطرابات محتوى الفكر: (أوهام منظمة، أوهام غير منتظمة، توهם: عظمة، اضطهاد، مرض، إثم، إشارة، تأثير، انعدام، تغير الشخصية، تغيير الكون، وسواس، مخاوف، فقر أفكار، ضغط أفكار، انتزاع أفكار، إقحام أفكار، تناقض أفكار، انشغال، سفسطة، رمزية، أفكار قهرية، بلادة فكرية).
- 3- اضطرابات الانفعال:
 - (قلق، اكتئاب، توتر، فزع، ذعر، تبلد، خمول، لا مبالاة، تناقض انتفعالي، عدم ثبات انتفعالي، انحراف انتفعالي، زهو، تجلي، وجذ، استثمارية، مشاعر ذنب شاذة).
- 4- اضطرابات الحركة:
 - نشاط حركي: (زائد، ناقص، غير مستقر، متواتر، متدهور، مضطرب، متكرر).

- أخرى: (وهن، شلل، عمه حركي، هزع، تقلاب، حركات راقصة، تشنج، تقلص عضلي، خلجمات، ارتجافات، تخشب، آلية، سلبية، عسر، لازمات)
- 5- اضطرابات الذاكرة:
- فقد الذاكرة: (عضوبي، نفسي، رجعي، لاحق).
 - خطأ ذاكرة: (تزيف، تأليف، ألفة، جدة).
- أخرى: (اضطراب حفظ واسترجاع، فجوات ذاكرة، فلتات لسان، زلات قلم، نسيان عمل شيء، استخدام كلمات خاطئة).
- ج 6- اضطرابات الكلام :
- عامة: (جسمه، تأخره، كلام تشنجي، كلام طفلي، لغة جديدة).
 - الطلاق: (الجلجة، عقلة).
 - كم الكلام: (ثرثرة، قلة كلام، خرس).
 - سريان الكلام: (بطؤه، سرعنته، قلته).
 - تكرار الكلام: (غمطية، اجتار كلام، مصاداة).
 - النطق: (إبدال تردد، لعثمة).
 - الصوت: (خنن، غلاظته، حدته، شدته، فقدانه، بحة).
 - أخرى: (اندفاع، سلبية، امتناع، كلام مع النفس).
- 7- اضطرابات الوعي
- (تعيم وعي، اضطراب توجيه، ذهول، هذيان، حالة حاملة، خلط).
- 8- اضطرابات الانتباه :
- زيادته، قلته، تحوله، سهيان، انشغال.
- 9- الاضطرابات العقلية المعرفية :
- ضعف عقلي، خبل.
- 10- اضطرابات النوم :
- كثرة، قلته، أرق، تقطّعه، اضطرابات نظامه، كلام أثناء النوم، مشي أثناء النوم، مخاوف ليلية، أحلام مزعجة، كابوس.
- 11- اضطرابات التغذية :
- قلة الأكل، الإفراط، البطء، فقط الشهبة، الشره، الإمساك عن الأكل، تقاليع الأكل، التقيؤ.
- 12- اضطرابات الإخراج :
- بوال، تبرز لا إرادياً.

13- اضطرابات العادات :

- مص أصابع، قضم أظافر، لازمات، لعب بأعضاء الجسم.

14- اضطرابات المظهر العام :

- اضطراب: النمط الجسمي، تعبيرات الوجه، حالة الملابس، الشعر، الوضع، الوقفة، المشية، المظهر الخارجي.

15- أخرى :

- اضطراب التفهم، اضطراب البصرة.

(11) الأمراض النفسية : [يطبق اختبار التشخيص النفسي، للمؤلف]

أ- ملخص نتائج اختبار التشخيص النفسي:

- [الأمراض التي تزيد درجتها عن حدود العادي مرتبة].

ب- تحديد بعض الأمراض:

العصاب [عام]: عصاب: حاد، خوف، تقادع، اجتماعي، إصابة، حادث، تعويض، ترقب، تعب، مهنة، حرب، جنسي، عوائل.

القلق: (قلق: بسيط، تفاعلي، الفحص).

الضعف العصبي: مستمر، دوري.

الخواف: (خواف: رعد، برق، ماء، أنهار، بحر، مطر، رياح، نجوم، أعماق، ظلام، جنس، جماع، زواج، تناسل، أمراض تناследية،

أماكن مرتقبة، أماكن متسعة، أماكن مغلقة، عزلة، عفاريت، دم، نار، موت، امتحانات، ناس، جموع، رجال، نساء،أطفال،

شيوخ، غرباء، أجانب، زوج، مشوهين، قطة، فتأن، كلاب، ثعابين، سمك، طيور، حيوانات، حشرات، جراثيم، ديدان، أقدار،

مرض، عجز، تشوه، سلطان، مرض قلب، مرض جلد، مرض عصبي، صلح، إصابة، تسمم، عقاقير، فرح، رموز، أصوات، كلام،

كتابة، لغات أجنبية،ألوان، رواج، ملمس، تذوق، عبر الشارع، سفر، عربات، قطارات، كباري، مسكنات، مكنات، أشياء كبيرة،

أشياء صغيرة، خرافات، رقم 13، عرى، مسؤولة، خجل، أكل، نوم، خواف شامل، خواف الخواف).

الهستيريا: (هستيريا: تحويلية، مكتسبة، صدمة، اضطراب هستيري مثل: هوس، صرع، عمى، صمم، خرس، شلل، تشنج،

تقلس، اختلاج، رجفة، خوريا، مشية، انهيار، غيبوبة، نهجان، ضعف أعصاب).

الوسواس والقهر: (وسواس جسمي، وسواس دفع، سلوك وسواسي قهري).

الذهان [عام]: ذهان: عارض، موقف، خفيف، حاد، مزمن، دوري، وظيفي، عضوي، إصابة، إنهاك، سجن، عقاقيري، كحولي، تسممي، شيخوخو، تدهوري).

الاكتتاب: اكتتاب : بسيط، حاد، تفاعلي، انتكاسي، باسم، كحولي، ذهولي، جمودي، سن القعود،شيخوخة.

الهوس: هويس: خفيف، حاد، وقتي، دوري، مزمن، قلقي، هستيري، هذاني، جنسي، جمال، كذب، قتل، انتحار، سرقة، إشعار نار، كتابة، عد، طرب، انشراح، رقص، حمر، مخدرات، عقاقي، تدين، ثرثرة، هائج، شغل، اغتسال، غنى، عطا، أنانية، حرية، حب أجانب، اغتراب، حنين إلى الوطن، شك، أكل، تناسق، مظاهر،شيخوخة.

الفصام : فصم: بسيط، مبكر، حركي جمودي، حركي هياجي، هذائي، كامن، تفاعلي.

الهذاء: هذاء: حاد، كامن، دوري، كحولي، غيرة، اضطهاد، ع神性، خيلاء، تدين،شيخوخة.

(12) أخر رى

أ- اضطرابات السلوك الظاهر:

سلوك: شاذ، غريب، انسحابي، افعالي، نمطي، تعويضي.

ب- سوء التوافق:

سوء توافق: شخصي، أسري، اجتماعي، تربوي، مهني، افعالي، مع الواقع

ج- مفهوم الذات السالب:

نقص تطابق بين مفهوم الذات الواقعي والمثالي، نقص تقدير الذات، اضطراب مفهوم الجسم.

د- مفهوم الذات الخاص:

[يطبق اختبار مفهوم الذات الخاص، للمؤلف].

المعلومات	النتائج
المحتويات ذات الوزن الكلينيكي المشكلة الرئيسة المشكلات الخاصة تغليف الذات المقاومة	

رابعاً - البحث الاجتماعي

(1) آخر بحث اجتماعي:

اسم الأخصائي تاريخه:
هل يمكن سؤاله عن الحالة: (نعم، لا) عنوانه:
الهاتف:

(2) المشكلات الاجتماعية السابقة:

النتائج	الأخصائي	المدة	العمر	المشكلة
.....

(3) المشكلات الاجتماعية في الأسرة:

النتائج	الأخصائي	المدة	المشكلة	العمر	الاسم
.....

(4) الأسرة:

أ- الأب

توقفه النفسي: (- +) صحته العامة: (- +) اتجاهه نحو العميل (- +)
اتجاه العميل نحوه: (- +) علاقته بالعميل: (- +) مركزه الاجتماعي: (- +).
العمر عند الزواج أول مرة عدد مرات الزواج وتاريخه
عدد مرات الانفصال وتاريخه عدد مرات الطلاق وتاريخه
أرمل: (نعم، لا) تاريخ وفاة الزوجة: ميلوله:

ب- الأم

تواافقها النفسي: (- +) صحتها العامة: (- +) اتجاهها نحو العميل (- +)
اتجاه العميل نحوها: (- +) علاقتها العميل بها: (- +) مركزها الاجتماعي: (- +).
العمر عند الزواج أول مرة عدد مرات الزواج وتاريخه
عدد مرات الانفصال وتاريخه عدد مرات الطلاق وتاريخه
عدد مرات الحمل عدد مرات الإجهاض عدد مرات الميلاد الميت أرملة: (نعم، لا)

جـ- العلاقة بين الوالدين (- . +)

مشكلاتها (مضطربة، زواج غير سعيد، خلافات، عدم تكافؤ اقتصادياً أو ثقافياً أو اجتماعياً أو فكرياً أو دينياً، عدم توافق جنسي، علاقات خارج الزواج، مشكلات تنظيم نسل، تدخل أهل، شجار، انفصال، طلاق، عدم اهتمام بالأسرة).

دـ- العلاقة بين العميل والوالدين (- . +)

مشكلاتها: (مضطربة، الوالدان نموذج سيء، مثالية وارتفاع مستوى الطموح، أم عاملة لا تعنى بالعميل، عدم رغبة الوالدين في العميل، اتجاه سالب نحو جنسه، رفض وإهمال ونقص رعاية، حمایة زائدة، تدليل، تسلط، شدة تعلق بالوالدين والاعتماد عليهم، عدم ثبات معاملة العميل، مشكلات نظام وتضارب نظم، مغالاة في المستوى الخلقي، نظم جامدة، قيود شديدة، عزلة، عقاب، أخطاء تربية جنسية، ارتباط انفعالي بالوالد من الجنس الآخر، مشاهدة أو ملاحظة مواقف جنسية بين الوالدين، تمرد، معارضة، خضوع، كراهية).

هـ- الإخوة والأخوات : [بالترتيب حسب الميلاد، ومركز العميل بينهم]

توافقه النفسي (+ . -)	علاقته بالعميل (+ . -)	اتجاه العميل نحوه (- . +)	اتجاهه نحو العميل (+ . -)	الاسـم
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

وـ- العلاقة بين العميل والأخوة والأخوات (- . +)

مشكلاتها (مضطربة، ميلاد طفل جديد وتحول الانتباه نحوه، غيرة، تفرقة في المعاملة، تنافس).

زـ- زوجة أب [إن وجدت]

الاسم	العمر	المهنة	المستوى التعليمي :
.....	(أمي، يقرأ ويكتب، شهادة). العنوان
الهاتف	الجنسية	توافقه النفسي:	(- . +) علاقته بالعميل (- . +)
اتجاهه نحو العميل (- . +) اتجاه العميل نحوه: (- . +) .			

ط- القرین [الزوجة أو الزوجة]

الاسم العمر	التوافق النفسي: (- . +) علاقته بالعميل (- . +)	الصحة العامة (- . +) اتجاهه نحو العميل (- . +)
اتجاهه نحو العميل (- . +) التوافق معه: (- . +)	علاقته بالعميل (- . +)	العمر عند الزواج تاريخ الزواج ميلوله
مركزه الاجتماعي (- . +) طول فترة المعرفة قبل الزواج..... طول فترة الخطوبة		

ي- العلاقة بين العميل القرین [الزوج أو الزوجة] (- . +)

مشكلاتها (مضطربة، زواج غير سعيد، خلافات، عدم تكافؤ اقتصادياً أو ثقافياً أو اجتماعياً أو فكرياً أو دينياً، عدم توافق جنسي، مشكلات جنسية، علاقات خارج الزواج، مشكلات تنظيم نسل، تدخل أهل، شجار، انفصال، طلاق، نقص اهتمام بالأسرة) .

ك- الأولاد

الاـسـمـ	اتجاهه نحو العميل (- . +)	اتجاهه نحو العميل (- . +)	علاقته بالعميل (- . +)	تواافقه الشخصي (- . +)
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ل- العلاقة بين العميل والأولاد (- . +)

مشكلاتها : (مضطربة، رفض، إهمال، كراهية)

م- الأقارب والآخرون الذين يعيشون مع الأسرة

الاسـم	القرابة	اتجاهه نحو العميل	اتجاه العميل نحوه	علاقة بالعميل	توافقه الشخصي
.....	(+ . -)

ن- العلاقة بين العميل والأقارب والآخرون الذين يعيشون مع الأسرة (- . +)

مشكلاتها : (مضطربة، كراهية، عدوان)

س- أسباب الاضطراب في الأسرة (- . +)

(والدان عصبيان، تغير في تجمع الأسرة، مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض، انحراف معايير الأسرة، عدم استقرارها وزيادة حركتها وراء الرزق، أعمال منزلية شاقة، اعتماد زائد على الغير، عدوان، اسم لا يقبله، أسماء غير مقبولة يلقي بها أهله، لغة غير سليمة، جو أسري غير ملائم، زيادة محظيات وممنوعات).

ع- الوضع الاقتصادي العام للأسرة (- . +)

الدخل الشهري	توافقه الشخصي (- . +)
مرتبات وأجور	مليم جنيه
معاشات	المسكن
عقارات	المأكولات
أطيان	الملبس
مساعدات	التعليم
مصادر أخرى	المواصلات
الجملة	مصاريف عامة ونثريات
الجملة	الجملة

ف- المشكلات الاقتصادية في الأسرة :

(سوء أحوال اقتصادية، هزات وكوارث اقتصادية، عدم رضا بالحالة الاقتصادية، صعوبة الحصول على ضروريات الحياة) .

ص- السكن (- . +)

نوعه (خاص، شقة، مشترك) عدد الحجرات عدد الأفراد في الحجرة

هل للعميل حجرة خاصة : (نعم، لا) مكان نوم العميل حالة السكن: (- . +)

الشروط الصحية في السكن : (- . +)

ق- مشكلات عامة في الأسرة

(يوجد من لديه إحدى هذه الحالات: غير شرعي، انتحار، عاهة، إدمان، إجرام، أمراض تناследية): أخرى:

..... من هو:

ر- الاتجاه العام للأسرة : (محافظة، عادلة، متحررة) .

(5) المدرسة:

أ. البداية :

تاريخ بدء دخول المدرسة
العمر عند بدء دخول المدرسة

مستوى بدء المدرسة : (روضة، ابتدائي) أول مدرسة دخلها
رد الفعل عند بدء دخول المدرسة (- . +) أي الصفوف الدراسية

..... سبب الإعادة
عادتها
أعادها

ب- المدارس والكلية التي درس بها :

المراحل	اسم الكلية أو المدرسة أو	السنوات التي قضاها بها	الميل العام نحو الميل الدارسية (- . + .)	الميل العام نحوها (+ . -)	التوافق الدراسي العام (- . + .)	المواطنة (+ . .)	مستوى التحصيل (+ .)
ابتدائي
اعدادي
ثانوي
عالٍ

جـ- المواد التي درسها أو يدرسها حديثاً

التقدير	مواد صعبة	التقدير	مواد سهلة	التقدير	مواد غير محبوبة	التقدير	مواد محبوبة
.....							ابتدائي
.....							اعدادي
.....							ثانوي
.....							عالي

دـ- العلاقة بين العميل وبين مدرسيه وأساتذته

ابتدائي : (- +) إعدادي (- +) ثانوي (- +) عالي (- +) .

هـ- العلاقة بين العميل وبين زملائه

ابتدائي : (- +) إعدادي (- +) ثانوي (- +) عالي (- +) .

وـ- التعاون بين الأسرة وبين المدرسة

ابتدائي : (- +) إعدادي (- +) ثانوي (- +) عالي (- +) .

زـ- أسباب الاضطراب في المدرسة

(ضغوط الجماعة الجديدة، إخفاق المدرسة في تحقيق نمو الشخصية، تهديد وعنف، نقد وتوبیخ، زيادة مستوى التحصيل عن مستوى قدراته، نقص استعداد دراسي، صعوبات تعلم، تأثر دراسي، صعوبات تعلم، تأثر دراسي، اضطراب علاقة مع الزملاء، اضطراب علاقة مع الأئمة) .

حـ- المشكلات السلوكية في المدرسة :

(غياب، هروب، كسل، عدوان، انطواء، ضيق اهتمامات، أخرى) .

بداية ظورها المواقف التي تظهر فيها

طـ- المواقف الشاذة في المدرسة

في الفصل أثناء اللعب

أثناء الرحلات أثناء الأكل

كيف يستجيب للفشل

يـ- ملاحظات أخرى في المدرسة

الهوايات وأنواع النشاط الأخرى خارج المنهج [ثقافي، اجتماعي، فني، رياضي]

ابتدائي إعدادي

ثانوي عالي

ك- الموهاب والمهارات الخاصة

- ابتدائي إعدادي
- ثانوي عالي
- التفوق العلمي وجوازه التفوق الاجتماعي وجوازه
- التفوق الفني وجوازه التفوق الرياضي وجوازه
- كيف يستجيب للنجاح الخطط الدراسية للمستقبل

(6) المهنة:

أ - حالياً :

- المهنة الحالية الدرجة المطلوبة
- عنوان العمل تاريخ بدء العمل
- الأجر من العمل في الشهر مهن أخرى بعض الوقت
- الاستقرار في العمل : (- . +) الرضا عن العمل : (- . +) التقدم في العمل : (- . +) الشعور بالمسؤولية في العمل : (- . +) العلاقة بالرؤساء : (- . +) العلاقة بالزملاء : (- . +) عدد مرات الغياب في الشهر أسباب الغياب

ب- المهن السابقة :

المهنة	الدرجة	جهة العمل	تاريخ بدء العمل	السنوات التي قضتها في العمل	عدد مرات الغياب في الشهر	سبب الغياب	سبب تغيير المهنة
						

ج- أسباب الاضطراب في المهنة

(اختيارها بالصدفة، فرضها، عدم مناسبتها للقدرات والاستعدادات والمليول، نقص التدريب المهني، اضطراب العلاقة مع الزملاء، عدم كفاية الأجر، إرهاق في العمل، عمل يؤثر على الجهاز العصبي، سوء ظروف العمل، استغلال إيقاف عن العمل، تحطيل وبطالة، اضطراب نظام العمل، فوضى، إيجاباً وعدم تحقيق مطامح).

- د- ملاحظات أخرى على المهنة :
- هـ- الخطط المهنية المستقبلية :

(7) المجتمع:
أ - الجيرة :

المستوى الاجتماعي الاقتصادي العام للجيرة: (+ . +) علاقته بالجيرة : (- . +) التوافق الاجتماعي مع الجيرة .

ب - الرفاق :

الرفاقي والأصدقاء بصفة عامة: (أكبر عمراً، أصغر عمراً، من نفس العمر، من نفس الجنس، من الجنس الآخر) عدد الرفاقي والأصدقاء المقربين: (قليل، مناسب، كثير) مستواهم الاجتماعي الاقتصادي: (- . +) علاقته بالرفاق : (- . +) توافقه الاجتماعي مع الرفاق : (- . +) اتجاهه نحوهم (- . +) العلاقات مع الجنس الآخر : (- . +) .

رفاق سوء : رفاق جانحون

ج - الجماعات التي ينتمي إليها: [غير الأسرة والمدرسة والمهنة]

توافقه معها (+ . -)	وضعه داخل الجماعة [قيادي، تابع]	الجماعة
.....

د - أسباب سوء التوافق في المجتمع :

- عام: (ضعف معايير اجتماعية، مشكلات جماعة مثل ألم وكرابهية وحقد، مجتمع مريض يفيض بالحرمان والإحباط والصراع وعدم إشباع الحاجات، تجارب اجتماعية أليمية، انطواء وعزلة، نقص تحمل المسؤولية الاجتماعية، عزل الجماعة للفرد، عقاب، خضوع، سيطرة، تصارع أدوار اجتماعية، تنافس شديد، تأثير إعلام خاطيء) .
- الرفاقي والأصدقاء: (قلة عددهم، عدم اندماج معهم، صحبة سيئة، عدوان، جناح، مشكلات يتورط فيها معهم) .
- مشكلات الأقليات: (اتجاهات اجتماعية سالبة، تعصب ضد جماعة الأقلية التي ينتمي إليها، تفرقة عنصرية)
- تدهور نظام القيم: تصارع قيم بين الثقافات، تصارع بين الأجيال، فروق بين القيم الأخلاقية المتعلمة والفعالية، فروق بين القيم المثالية وبين الواقع، عدم فهم القيم المناسبة لعمره، عدم احترام القيم الاجتماعية، ضعف أخلاق، ضعف ضمير) .
- الكوارث الاجتماعية وال الحرب: (كوارث اجتماعية، ظروف اجتماعية ضاغطة، كوارث مدنية، احتمال وقوع الحرب، الحرب) .

هـ - التوافق الاجتماعي:

- التوافق الاجتماعي العام مع المجتمع الخارجي : (. + .)

- المشكلات الاجتماعية الرئيسية التي يعاني منها العميل في المجتمع .

- السمات الاجتماعية السالبة للعميل: (خجول، عدواني، غيور، عنيد، نقاد، شكاء، جائع) .

(8) النخاع الشوكي:

أ - الفحص : [الانعكاسات السطحية: انعكاس: حدقة العين، القرنية والملتحمة، الحنك، البلعوم، البطن، معلق الخصية، الكفلان، الشرجي، البصلي، الكهفي، الأخمصي، الانعكاسات العميقية: نفحة الفك، ذات الرأسين، نفحة العضلة العضدية الكبيرة، نفحة العضلة ذات الثلاثة رؤوس، نفحة الركبة، نفحة الرسغ، الانعكاسات العضوية: انعكاس: البلع ، التبول، الإخراج، الانتصاب] .

ب - الإصابة : (خلل الجذور أو العصب المختص) .

(9) الأعصاب النخاعية الشوكية :

أ - الفحص : [الوخز الموزع في مناطق الجلد التي تغذيها الأعصاب النخاعية الشوكية من الأمام والخلف لتحديد مستوى حدوث الإصابة] .

ب - الإصابة : [فقد الإحساس في المنطقة حسب العصب المصايب] .

(10) الجهاز العصبي الذائي :

أ - الإصابة : [اضطراب النبض، اضطراب ضغط الدم، اتساع حدقة العين، جحوط العينين، هبوط العينين، انكماش الجفن العلوي، استرخاء الجفن العلوي، حمرة الوجه والرقبة والطرف العلوي، عرق الوجه والرقبة والطرف العلوي، امراض الأعية الدموية العصبية، خلل إفراز العرق، اضطراب حركة الأمعاء] .

خامساً - الفحص الطبي

(1) آخر فحص طبي:

تاريخ:

عنوانه:

اسم الطبيب
هل يمكن سؤاله عن الحالة: (نعم، لا)
الهاتف:

(2) الأمراض الجسمية السابقة :

النتائج	العيادة أو المعالج	المدة	العمر	المرض
.....

(3) العمليات الجراحية السابقة :

النتائج	العيادة أو الجراح	العمر	العملية
.....

(4) الأمراض الجسمية في الأسرة :

النتائج	العيادة أو المعالج	المدة	المرض	العمر	الاسم
.....

(5) الأمراض الجسمية الوراثية في الأسرة : (تشوهات خلقية وراثية، اضطراب تكوين عصبي وراثي، اضطراب نشاط غدد وراثي، اضطراب نشاط غدد وراثي، عمي ألوان، خوريا، عته عائلي كامن، أخرى)

الملحوظات	القراءة للعميل	العمر	الاسم	المرض
.....

(6) الإصابات الجروح والعاهات:

الاصابات والجروح السابقة (اصابات رأس وحدوث تلف في المخ، اصابات جسم في حوادث).

الاعاهات وضرور العجز والتشوهات الخلقية

..... يغلب عليها بعوضها أو يغوصها الاتجاه نحوها: (- . +)

(7) **الحالة الصحية العامة :**

للحالة الجسمية العامة: (- . +) النمط الجسمي : (نحيف، رياضي، بدين)

التنفس الحرارة الوزن الطول ضغط الدم

الرأس : (محيطها طولها عرضها ارتفاعها)

الجمجمة (عيوبها، شذوذ الشكل، النمو العظمي الخارجي، الإصابات).

الرقبة : (علامات مرضية)

الحلق واللسان والأسنان: (العيوب: شق الحلق، كبر حجم اللسان، تشوه الأسنان، تضخم والتهاب اللوزتين، عيوب النطق).

(8) أحدهما الحسين:

أ- الجهاز الدوري

منخفض، أغماء، صداع منمى، صداع نصف، ذبحة صدرية).

الجانب التنفسى: الصدر : المحظوظ عند الشهادة

الطباطبائي

(دين، نزلة شعبية، التهاب رئوي، التهاب مخاطة الأنف، زكام متكرر، انفلونزا، سعال ديك، آخره: الأنصار)

Digitized by srujanika@gmail.com

الرئان :

الأمراض: (قرحة المعدة والاثني عشر، نزلة مغوية، أم بطن، عسر هضم، اسهال، التهاب قولون مخاطي، فقد شهبة عصبي، تحشّه، ريج، قيء، شُدّ،

أكل وبدانة) .

الجهاز العضلي الهيكي :

الحركات النشطة: [قوة العضلات يقارنة جانبي الجسم في الأطراف ا

الحركات الشاذة: (رجمات، انتفاضات، حركات خوريا أو داء الرقص)

التآزر: للأطراف العليا: اختبار الأصبع والأذن، والعینان مقللتان

الإيقاع العضلي: (باستخدام شريط معدني).

قوقة قبضة اليد : (اليمني، اليسري، الاثنان).

..... هيئة المشي :

العيوب: (ضعف عضلات، ضمور عضلات، تشنجم عضلات، ضعف انعكاسات وترية عميقة، شلل تام، شلل نصفي، شلل جزئي في الرأس

أو الرقبة أو الأطراف العليا أو السفلية، شلل أطفال، كساح، مشية تهادي أو د

الفصل السادس: الإرشاد النفسي التربوي جزء من علم النفس التربوي

- جهاز الغدد:** (سليم ماضطرب) : الغدة أو الغدد الماضطربة (زيادة إفراز، نقص إفراز).

الاضطرابات : (اضطرابات النمو والنشاط الجنسي، بکور جنسي، نقص نمو الخصائص الجنسية الثانوية، عنة، عقم، تأخر النمو بصفة عامة، قصاع، عملقة، تشوہ عظام، جویت، تنانوس.

آخر :

 - جـ- الجهاز البولي: **الأمراض :** (أمراض کلی، سلس بول، احتباس بول).
 - خـ- **الجهاز التناسلي :** صغیر الجهاز التناسلي، کبر الجهاز التناسلي، قصور إفراز المنسلل، فرط إفراز المنسلل، اضطراب المظاهر الجنسية الثانية، أمراض جنسية ثانوية، ضعف جنسي، بروڈ جنسي، اضطراب حیض، تشنج مهبل، عقم).
 - دـ- **الجلد :** **العيوب :** (اضطراب نسیج، سمک جلد، فرط عرق، انعدام عرق، احمرار، تغیرات غذائية مثل القرح، تشوہات أصابع، أورام وعائية، عيوب ولادية مثل شفة مشقوقة وغيرها، بقع، التهاب، ارتكاريا، أکزماء، ثعلبة أو سقوط شعر، صدفية، حساسية مزمنة، حب شباب).

(9) الحواس:

 - أـ- **السماع :** قوة السمع (الأذن اليمنى..... الأذن اليسرى.....) **الأمراض :** (الأذن اليسرى.....).
 - بـ- **البصر :** قوة الإبصار: العين اليمنى..... العين اليسرى.....
 - رؤية الألوان : العين اليمنى..... العين اليسرى.....
 - مجال الإبصار **الأمراض :** (ال ama r).

(10) العوامل العضوية المسببة للأمراض النفسية:

 - أـ- **الأمراض :** (معدية مثل الزهرى، حادة مزمنة مثل أمراض القلب والسرطان والسكر، حمى مثل التيفود والملاريا والحمى الشوكية، أمراض المخ العضوية مثل تصلب شرايين المخ والالتهاب السحاقي وأورام المخ وإصابة المخ والأعصاب، أمراض الجهاز العصبي الأخرى، نقص فيتامينات، نقص أوكسجين، فقر دم، اضطرابات أيض).
 - بـ- **التسمم :** (تسمم خارجي نتيجة إدمان عقاقير ومخدرات ومهدئات كالماورفين والكوكايين والأفيون والوحشيش والباربيتورات، ومعادن مثل الرصاص والرتبن والزرنيخ، وغاز مثل أول أكسيد الكربون، وكحول، تسمم داخلي مثل تسمم بولي وتسمم بولي وسموم كبدية وغيبوبة سكرية وبؤرات ميكروبوبية سامة).

(11) فحوص طبية أخرى :

النتيجة	الفحص	النتيجة	الفحص
	الأشعة السينية		فحص الدم
	الرسم الكهربائي للقلب	فحص البول
	الرسم الكهربائي للمخ	فحص الأمصال

سادساً - الفحص العصبي

(1) آخر فحص عصبي:

اسم الأخصائي

تاریخه:

هل يمكن سؤاله عن الحالة: (نعم، لا) عنوانه :

(2) الأمراض الجسمية السابقة :

النتائج	العيادة أو المعالج	المدة	العمر	المرض

(3) الأمراض العصبية في الأسرة :

النتائج	العيادة أو المعالج	المدة	المرض	العمر	الاسم

(4) الأمراض العصبية الوراثية في الأسرة :

ملاحظات	القرابة للعميل	العمر	الاسم	المرض

(5) الملاحظات:

- الذكاء : [باستخدام الاختبارات المقننة] ن. ذ.....
- التوجيه : [الزمان: الوقت واليوم والأسبوع والشهر والسنة، والمكان: المبني والبلد، والأشخاص....] .
- الذاكرة : [البلاشرة: إعادة سلسل الأعداد 7 طرداً و 5 عكساً، الحديثة: أعراض المرض وتاريخها وأسماء المعالجين والأخصائيين، المتوسطة: أحداث الخمس سنوات الماضية قبل ظهور المرض، البعدية: أسماء المدارس التي حضرها وتاريخ التخرج والوظائف السابقة] .
- الانتباه : [الخطب على المنضدة عند ذكر رقم 5 بين سلسلة من الأرقام] .
- التركيز : [العد بفارق 7 من 1 - 100 ومن 100 - 1 وذكر أشهر السنة بالعكس] .
- الاستدلال على تلف الفخ : [إعادة الجمل الطويلة، شرح الأمثل، اختبار بندر جشت].

الإصابة -

- نوع الإصابة: (أثر حادث، أثر نزيف، التهاب، ورم، انسداد، ارتفاع أو انخفاض ضغط الدم، نقص تغذية).
 - المنطقة المصابة: (المناطق الحركية: شلل أو ضمور عضلات في المنطقة التي تسيطر عليها المنطقة المصابة، المناطق الحسية: فقدان حس في إحدى الحواس أو فقدان حس في المناطق التي تسيطر عليها المنطقة المصابة).
 - إسباب المخ الأخرى: (ارتفاع المخ، ارتفاع ضغط الدم وفقدان الوعي، نزيف وهرق الأنسجة التي تسيطر عليها المنطقة المصابة).
 - الفص الجهي: (صداع، نوبات حركية عامة أو جاكسونية، حسية تعبيرية، خلط، اضطراب توجيه، عمه حركي، متلازمة الاستجابات الهازلة والجمقاء، شلل نصفي أو عضو أو طرف واحد، ضعف انكاسات القبضة والمصر).
 - الفص الصدغي: (صداع، هلوسات ذوقية وشممية، حسية إدراكيه سمعية، عمي نصف المجال البصري أو رباعه).
 - الفص الجداري: (صداع، نوبات حسية جاكسونية، فقدان إحساس التذبذب والموضع، فقدان حاسة الرسم على الجلد، فقدان القدرة على تعين الأشياء باللمس).
 - الفص القذالي [القذالي]: (نوبات بصرية، عمي نصفي، عمي)
 - المصلحة الحدارية [القذالية]: (حسنة ادراكية بصريه، حسسة اسمية، عدم قبض السمار من البنية، صعوبة حمل المسائط، الحساسية البسيطة).

(6) المخ المتوسط:

- الإصابة :** علامات إصابة في العصب المخي 3 أو 4، شلل نصفي أو سفلي أو رباعي، فقدان إحساس نصف و / أو ألم عصبي نصفي، عدم قدرة التحكم في مسافة الخطوط، عدم قدرة العمل العصبي السريعي، عسر تأزير، اختلاط تقلصي في جانب، انحراف الرأس أو الوقفة، مشية تخلجية .

(7) قنطرة فارول:

- الإصابة :** (إلامات إصابة في واحد أو أكثر من الأعصاب المخية ، 6، 7، شلل النظرة القطرية الجانبية، شلل نصفي أو سفلي أو رباعي، فقد إحساس نصفي متداولاً وأ فقد إحساس بالألم في نصف الجسم، شلل ضللات العين).

(8) النخاع المستطيل:

- الإصابة :** (علامات إصابة في أي من الأعصاب المخية 8، 9، 10، 11، 12 تراوُد العين الرأسي / أو الأفقي، وشلل نصفي أو سفلي أو رباعي، فقد إحساس صفي متبادل / أو فقد إحساس بالالم في نصف الجسم، عدم قدرة التحكم في مسافة الخطوط، عدم قدرة العمل الحركي السريع، عمر تازر، اختلاج تقلقي في جانب، مشنة تحملجة مع ميل للسقوط).

- الفحص :** [اختبار الإصبع والأنف، تحويل راحة اليد لأعلى ولأسفل، التصنيف، قفل أزرة الملابس، اختبار الكعب والركبة، هز الرجلين، المشية والوقفة].

الإصابة : (ترارو العينين، عسر تأزر حركة الأطراف، تقطيع الكلام، عدم قدرة العمل الحركي السريع، عدم قدرة التحكم في مسافة الخطوة، ارتخاء عضلات، ميل الرأس والوقفة أحياناً، تهوع الجزء).

(10) الأعصاب المخية:

- ### العصب الأول : [الشمئيزيني]

الفوج - ٢٣ | شم النب، شم ١٤٢٩ |

الإصابة : (خشم، هلوسات شمية).

- **العصب الثاني :** [البصري: حسي ، بصر]
 - **الفحص:** [حدة الإبصار باستعمال لوحة كشف على حدة الإبصار بنظارة وبدون نظارة، مجال الإبصار بفحص اتساع مجال البصر، فحص قاع العين، إبصار الألوان، ملاحظة جحوظ العينين].
 - **الإصابة :** (فقد قوة الإبصار، انحسار قوة الإبصار في الأشياء الموجودة أماماً فقط أو عيناً فقط أو يساراً فقط).
- **العصب الثالث :** [محرك العين المشترك: حركي]
 - **الفحص:** [حركة العين أعلى وخارجأً وأعلى وداخلأً في الوسط وأسفل وداخلأً، واستجابة حدقة العين للضوء].
 - **الإصابة :** (سقوط الجفن العلوي، حول العين الخارجي، مدد الحدقة، انعدام تكيف الإبصار، ازدواج الرؤية، شلل التحديق الأوسط أو إلى أعلى أو إلى أسفل).
- **العصب الرابع :** [الاستعطافي : حركي للعين]
 - **الفحص:** [حركة العين أسفل وخارجأً، وضع الجفن].
 - **الإصابة :** (ازدواج الرؤية، ارتخاء الجفن).
- **العصب الخامس :** [ثلاثي الوجه: حسي وحركي ويتصل بالوجه والأنف واللسان]
 - **الفحص:** [القوة الحركية: تحسين العضلات الماضبة والصدغية عند ضغط الأسنان، الإحساس: باستخدام قطن ودبوس ومقارنة الجانبين في الجبهة والصدغين والذقن، الانعكاسات: القرنية والحنك والفك].
 - **الإصابة :** (فقد إحساس الجلد فوق الجبهة والأنف ووالوجه وزاويتا الفك، فقد إحساس القرنية والملتحمة، فقد إحساس الغشاء المخاطي بتجويف الأنف والقلم، فقد حاسة التذوق في القسم الأمامي للسان، شلل فضمور عضلات المضغ، نفوب إفراز الغدد الدمعية والمخاطية واللعابية، كل ذلك لجهة العصب).
- **العصب السادس :** [المبعد: حركي]
 - **الفحص:** [حركة كل عين على حدة وحركة العينين معًا، ملاحظة ارتعاش المقلة، ملاحظة الجحوظ].
 - **الإصابة :** (حول العين الداخلي، ازدواج الرؤية في جهة العصب المصطبا، شلل التحديق الداخلي).
- **العصب السابع :** [الوجهي: حسي للوجه واللسان، حركي لعضلات المضغ]
 - **الفحص:** [الابتسم، النظر إلى أعلى مع تجعد الجبهة، فتح العين ضد المقاومة، التصفيير، نفخ الصدغين، كر الأسنان مع فتح الفم، إحساس التذوق في القسم الأمامي للسان باستخدام الملح].
 - **الإصابة :** (شلل الوجه، شلل عضلات الجهة وفروة الرأس، تعذر تجعد الجبهة، تعذر قفل العينين جيداً، ضعف الجفون، تعذر إخراج الأنفاظ صحية، صعوبة المضغ، الوجه المقنع، فقد حاسة التذوق في القسم الأمامي للسان، عدم القدرة على التصفيير).
- **العصب الثامن :** [السمعي الاتزانى: حسي]
 - **الفحص:** [القسم القوقي: قياس السمع باستخدام دقات ساعة أو سماع الحديث العادي أو الأوديوميتر، توصيل الهواء وتوصيل العظمية الحلمية باستخدام شوكة زنانة، فحص الأذنين منناظر الأذن خاصة الغشاء الطلبي، القسم الدهليزي: اختبار التوازن].

- **الإصابة :** (صمم، دوار ودودة، فقدان توازن، مرض الأذن الوسطى حيث توصيل العظم أحسن من توصيل الهواء، صمم العصب حيث انعدام توصيل الهواء وتوصيل العظم) .
 - **العصب التاسع :** [اللساني البليغوي: حسي تذوق، حركي]
 - **الفحص:** [التذوق في الثالث الخلقي للسان باستخدام ملح، الانعكاس البليغومي، البلع، الصوت مبحوح أو نحاسي].
 - **الإصابة :** (فقد إحساس الحنجرة، فقد انعكاس الحنجرة، فقد التذوق في الثالث الخلقي للسان، انعدام إحساس وإفراز الغشاء المخاطي للبلعوم، صعوبة البلع، صعوبة قفل الفكين) .
 - **العصب العاشر :** [المتوجول أو الرثوي المعدني: حسي وحركي، وهو جزء من نظير السمبتي]
 - **الفحص:** [حالة الحنك وحركة اللهاة عن نطق (آه) نطق الحروف المتحركة، الانعكاس الحنكي، الحنجرة، القلب، النفس، الهضم] .
 - **الإصابة :** (شلل الحنك الرخو، رجوع الماء من الأنف، شلل الحبال الصوتية، بحة الصوت أو فقدانه، عسراً ل الكلام، فقدان انعكاس الحنك، فقدان الانعكاس الحنجري، صعوبة البلع، بطء وصعوبة النفس، زيادة حركات القلب وضعف النبض، اضطراب إفراز المعدة والأمعاء والكلبد والبنكرياس) .
- (11) الإحساس:
- **الفحص :** [الإحساس السطحي باستخدام قطن ودبوس: جانبي الوجه، جانبي الجذع، الأطراف العليا، الأطراف السفلية، الإحساس العميق: موضع وحركة أصبع اليد الكبير، وأصبع القدم الكبير، البروزات العظمية في الأطراف العليا والأطراف السفلية باستخدام شوكة زنانة، إحساس العضلات والأوتار وجذع العصب، الإحساس بالملجمات الملووقة في اليد مثل مكعب وكرة والعينيان مقفلتان، أخرى: الألم، الضوء، الحرارة، البرودة] .
 - **الإصابة :** (خلل أو اضطراب أو فقد إحساس في المنطقة المحددة، إحساس مرضي، وجع رأس، دوار، صرير، تتميل) .

(12) فحوص عصبية أخرى:

النتيجة	الفحص	النتيجة	الفحص
	التصوير الإشعاعي للجلب الشوكي التصوير الإشعاعي للمخ رسم الم————خ فحص السائل المخفي الشوكي		الفحص المنظاري للعين قياس المجال البصري الخارجي الأشعة السينية للجمجمة الأشعة السينية للعمود الفقري

سابعاً - ملاحظات عامة

(1) آخر فحص عصبي:

فهم العميل لطبيعة وغرض الفحص (- . +) فهم التعليمات (- . +) الاتجاه نحو الفحص (- . +) الاهتمام بالفحص (- . +) الرغبة في إجراء الفحص (- . +) الجهد الذي يبذله (- . +) الانتباه (- . +) التعاون (- . +) القدرة على التعبير عن النفس (- . +) جرئي الحديث (- . +) النشاط الجسمي (- . +) .
الآمور غير العادمة الغريبة التي صدرت من العميل أثناء الفحص ..

..... ملاحظات أخرى : ..

الإصابة : (حول العين الداخلي، ازدواج الرؤية في جهة العصب المصاب، شلل التحديق الداخلي) . -

ثامناً - ملخص الحالة

(تلخص أهم النواحي المرضية في ضوء البيانات العامة وتحديد المشكلة أو المرض الحالي والفحص النفسي. والبحث الاجتماعي الطبي والفحص والملاحظات العامة)

..... ملخص البيانات العامة

..... ملخص المشكلة أو المرض الحالي

..... ملخص الفحص النفسي

..... ملخص البحث الاجتماعي

..... ملخص الفحص الطبي

..... ملخص الفحص العصبي

..... ملخص الملاحظات العامة

..... التشخيص

..... التوصيات

..... التوقيع: اسم المرشد أو المعالج: التاريخ:

مؤتمر الحالة:

ويفضل البعض تسميته بمناقشة الحالة وهو جهد جماعي تعاوني في جمع المعلومات تكون الحاجة له أكثر من رأي أو جهد فرد واحد ويمكن تعريفه بأنه اجتماع مناقشة خاص يضم فريق الإرشاد كله أو بعضه ويضم كل أو بعض من يفهمهم أمر العميل وكل أو بعض من لديه معلومات خاصة به أو مستعد للتطوع والحضور شخصياً للأولاد بها للمشاركة في تفسيرها وفي إبداء بعض المعلومات بموافقة العميل.

ويضم مؤتمر الحالة عادة المرشد الاختصاصي النفسي والاختصاصي الاجتماعي والمدرس والمرشد ومن أعضائها البارزين الوالدين وقد يضم محيل الحالة والمدير وغيرهم وعادة يتولى المرشد إدارته حتى لا يتحول إلى مجرد جلسة عامة.

أنواع مؤتمر الحالة:

هناك عدة من مؤتمرات الحالة منها مؤتمر الحالة الواحدة ومؤتمر الحالات ويعقد لدراسة مجموعة من حالات كما في المتفوقيين أو المترتبين أو الجانحين أو ذوي المشكلات العامة الشائعة مؤتمر الاختصاصيين ويضم المختصين في الإرشاد لتبادل الآراء والتعاون في الإرشاد لتبادل الآراء والتعاون في دراسة حالة واحدة أو عدة حالات وقد يعقد مؤتمر يضم الاختصاصيين وغير الاختصاصيين ممن يفهمهم أمر العميل ويختص بحالة واحدة. وقد يعقد مؤتمر ليضم المرشد والعميل والوالد أو الوالدين ويفيد هذا النوع من المؤتمرات في المراحل الابتدائية أكثر منه في المراحل اللاحقة لميل المراهقين والشباب الاستقلال من الوالدين.

عوامل نجاح مؤتمر الحالة:

هناك شروط لضمان نجاح مؤتمر الحالة:-

- 1 أن يعقد للحالات الضرورية والتي تصلح كحالة مؤتمر.
- 2 أن يعقد بموافقة العميل.
- 3 مراعاة المعايير الأخلاقية بعدم إفشاء أسرار العميل وتأكيد سرية ما يدور فيها.
- 4 الحضور الاختباري للمؤتمرين حتى تكون مشاركتهم جادة وغير روتينية.
- 5 الاهتمام بالحالة أو الحالات المعروضة مع فهم طبيعة المؤتمر والهدف من عقده مع الالتزام بالجدية والموضوعية وسعة الأفق.
- 6 أن يسود جو غير رسمي مع توافق قدر من المسؤولية في نفس الوقت إذ يجب أن يعرض المؤتمرون معلومات هامة وحديثة ولازمة.
- 7 مراعاة التخصصات والخلفيات المختلفة لأعضاء المؤتمر.

مميزات مؤتمر الحالة:

يتميز مؤتمر الحالة بما يلي:-

- 1 يوفر للمرشد معلومات كثيرة ومتنوعة عن العميل تفييد في مناقشة الفروض المختلفة التي توضح عن الحالة وتساعد في تشخيصها.
- 2 يفيد في تجميع أكبر قدر من المعلومات من مصادر متعددة ومن وجهات نظر مختلفة في وقت قصير وبذلك يعتبر بمثابة استشارة وتبادل آراء تفييد في الحكم على التقديرات الذاتية لكل من المرشد والعميل.
- 3 يفيد في حالة العميل الجديد لكون المعلومات الخاصة عنه قليلة.
- 4 يمكن التعرف من خلاله على من يستطيع أن يسهم في عملية الإرشاد من غير أعضاء هيئة الإرشاد.

- 5 يثير المشاركين بالخبرة والممارسة ويسعّرهم بفائدهم ويتيح لهم فرصة الاطلاع على أهمية الدور الذي يقوم به كل من زملائه.
- 6 يعتبر الوسيلة النموذجية للاتصال بالأسرة وغيرها من مصادر المجتمع في الإرشاد النفسي.

عيوب مؤتمر الحالة:

مؤتمر الحالة بعض العيوب أهمها:-

- 1 قد يستغرق وقتاً طويلاً ويعطي معلومات قليلة.
- 2 قد تأتي المعلومات التي يسفر عنها المؤتمر شتاتاً غير منسق وغير منسق وغير.
- 3 قد لا يتوفّر الوقت الذي الكثرين لحضور المؤتمر مما يهدّد بالفشل.
- 4 قد يعتقد البعض أن مشاركتهم في المؤتمر تدخل في خصوصيات العميل مما يدفعهم إلى عدم حضوره.

نماذج من مشكلات الطلاب:

1- نوع الحالة: الغش

لوحظ تفشي حالة الغش بين الطلبة وهي لا شك لها أثارها السلبية على القائمين بها إلى جانب خطورتها على المستوى العلمي للمدرسة وسمعتها.

الإجراءات:

تم الاتفاق بين الإدارة والمدرسين على الحد من هذه الظاهرة وذلك باستفسار كل الجهود المكثفة لمراقبة امتحانات الشهر الثاني من السنة الدراسية ورصد حالات الغش دون إعلان أي منها أثناء سير الامتحانات ومعالجة حالة بشكل انفرادي وبهدف الإصلاح وليس العقاب وذلك بعد اتخاذ أي إجراء ضد الطالب إلا إذا تكررت الحالة بعد شرح مساوٍ، هكذا سلوك على المجتمع على سمعة الطالب نفسه وقد تم رصد (15) حالة غش.

الأسباب:

- بعد مناقشة الحالات بشكل انفرادي تم التوصل إلى رصد الأسباب الواردة في أدناه لقيامهم بالغش.
- 1 الخجل، رغم أن للطالب أذnar وجيئه بعدم الاستعداد لامتحان لكنه يخجل من مواجهة المدير أو المدرس المختص ويطلب منه تأجيل الامتحان.
 - 2 ضعف أساس الطالب في المادة المعنية (اللغة الانكليزية مثلا) ونجاحه فيها من الصف السابق أو المرحلة السابقة من غير استحقاقه.
 - 3 صعوبة المادة وكثرة المفردات والمصطلحات مما يألفوه في دراستهم السابقة.
 - 4 ضعف الثقة بالنفس.
 - 5 تراخي بعض المدرسين في المراقبة الامتحانية.
 - 6 توادر وتكرار الامتحانات يوماً بعد الآخر.
 - 7 تشدد الإدارة وبعض المدرسين في عدم تأجيل الامتحانات.
 - 8 عدم توفر الوقت الكافي للمراجعة بسبب عدم مراعاة صعوبة المادة أحياناً أو كون الامتحان في صباح الثلاثاء بعد أن يكون الطالب قد داوم عصر الاثنين في المدرسة.

الحلول:

وضعت المدرسة إدارة ومدرسين وبالتعاون مع المرشد التربوي خطة لتجاوز الأسباب التي مر ذكرها وخلق جو نفسي ملائم أثناء إجراء الامتحانات والابتعاد عن الأسئلة الغامضة وغير الموضوعية. إضافة إلى ذلك تولى المرشد التربوي عقد ثلاثة اجتماعات مع طلبة المدرسة كافة قبيل امتحانات نصف السنة والفصل الثاني والامتحانات النهائية ثم التشديد فيها على موضوع الغش وسلبياته.

النتائج:

لم يتكرر الخش من قبل أي من هؤلاء الطلاب (15) ولا من قبل أي طالب آخر والى نهاية الامتحانات النهائية إطلاقاً. ولكن هذا لا يعني ترك الحبل على الغارب بعد ألان وإنما المطلوب منا كمرشدين أن نؤكد على متابعة هذه الحالة والتثديد عليها باستمرار لأنها قابلة للنمو مرة أخرى.

2- نوع الحالة: سلوك عدواني:

طالب في الصف الأول المتوسط الشعبة (أ) يحترم الإدارة والمدرسين والمعلمين في المدرسة كافة ولا يبعث فقط بآثاث المدرسة أو مرافقتها لكنه من الناحية الأخرى متاخر دراسياً ويتوقع الجميع رسوبيه للسنة الثانية والاهم من هذا انه عدواني في سلوكه ويعتمد إيقاع الأذى بزمائه ويستهدف في عدوانيه دائمًا من هم اكبر منه سناً وقد ظهر عليه هذا النوع من السلوك العام الماضي وهو يستخدم الكلمات القوية والخاطفة تساعد في ذلك قوة بنيته بالمقارنة مع أقرانه في نفس السن وعندما يسأل عن سبب سلوكه هذا قال أنا لست من هواة إيقاع الأذى بالآخرين أبداً وإنما أقصد من وراء سلوكى هذا تأديب كل من ينكر ويزيهو وينتعدى على الآخرين ليصبحوا متواضعين مع الناس.

أسباب الحالة:

إن مصدر الحالة هو الأخ الأكبر للطالب موضوع البحث الذي صار بمثابة الرائد والراعي والأمر الناهي والمعلم وشريك والده في هذه السلطة الجائرة التي يئن الطالب تحت وطأتها ويبدو أن الأساليب التربوية الخاطئة المستخدمة ضده ولدت عنده مشاعر الكبت والحرمان والرغبة في الانتقام ممن يكبره في السن أو ممن هو في سن أخيه الأكبر بتعبير أدق كأسلوب للتنفيذ عن معاناته وان كان بطريقه عدوانية وبدائية.

خطة العلاج:

- 1 الطالب من الوالدين بإبلاغ الابن الأكبر بعدم التشديد المستمر في تربية أخيه ومراعاة وشعوره والأخذ برأيه إن كانت معقوله واستشارة الوالد في الأمور التي يستعصي عليه اتخاذ قرار فيها وخاصة ما يتعلق بتربية إخوته وفي حالة عدم قدرته القيام بالمهمة وفق هذا الأسلوب إعفائه منها.
- 2 إحاطة صاحب المشكلة بالعاطف والحنان وسماع أرائه ومقتراحاته في البيت والمدرسة ليشعر بأنه إنسان له مكانته واحترامه.
- 3 غرس الثقة في نفسه بإعطائه بعض المسؤوليات التي تلائم إدراكه وقدراته وقد عين مراقبا لصفه بحد انتقال مراقب الصف مدرسة أخرى.
- 4 مراقبة مستوى العلمي وتشجيعه على الدراسة (في البيت والمدرسة).

النتائج العرضية للحالة:

يقول المرشد التربوي الذي تولى الحالة من خلال متابعين لسلوك (ش) لاحظت بأنه اخذ يكتسب عادة جديدة وهو التغيب عن الدروس الأخيرة أحيانا ولا يسجل اسمه في ورقة الغياب بتوصية منه كمساعدة، وعلى اثر ذلك استدعي من قبل الإدارة للوقوف على الأسباب الحقيقية لسلوكه الجديد ورغم ذلك تكرر غيابه فوجه له الإنذار هذه المرة على محاسبته وإعلام والده بذلك وتنحيمته من مسؤوليته المراقب إلى مساعد مراقب وقد أقنعته بجزائه العادل وبمساوى الغياب وضرورة أن يواكب على الدوام والاجتهاد فيما تبقى من السنة الدراسية.

النتائج المتحققة:

واظب (س) حتى نهاية السنة الدراسية واقلع عن سلوكه العدواني وتقدم في دروسه وأكمل في الدور الثاني بعد أن كان رسوبيه متوجعا في أربعة دروس والأمل كبير في نجاحه في الدور الثاني.

3- نوع الحالة: حركات لا اردية غير عضوية:

عرض الحالة:

الطالب (هـ) هو الذكر الوحيد بين ست أخوات ومدلل من قبل والديه وإخوته جمیعاً ضعيف ونقل حدیثاً إلى الصف الثالث المتوسط من المدرسة التي يدرس فيها حالياً وقد لوحظ انه يقوم بتحریات حاجبیه وجفنیه ویدیه إلى الوراء بين فترة وأخرى مما أثارت حركاته هذه أنظار المدرسين وسخریة بعض الطلاب من زملائه وبخاصة المجاورین له حيث يجران يدیه كلها حركهما إلى الوراء بقوّة يصل معها إلى قوّة الشعور بالأذى.

أسباب الحالة:

تأكد للمرشد التربوي وبعد الاستفسار من الطالب نفسه والاتصال بطبيب أمراض عصبية ونفسية بان حالة (هـ) هي حالة نفسية وان حركاته هذه غير اردية عضوية ود لازمه منذ طفولته.

خطة العلاج:

تطبيق نظرية الثواب والعقاب في البيت وفي المدرسة.

النتائج:

قلت حركاته بشكل ملحوظ جداً يمكن تقديره بدرجة جيد وذلك خلال شهرين من العلاج. وتمكن من رفع مستوى التحصيلي في درسین ليبقى مكملاً في درس واحد ودخل الامتحان بفضل التوجيه المستمر نحو الاجتهاد من خلال اللقاءات والمتابعة المستمرة بينه والمرشد التربوي. (الداهري صالح 1999).

4- التأثير الدراسي:

عرض الحالة:

إن صاحب المشكلة يتعرض إلى الضرب من قبل والده وهو غير راض عنه مهما اجتهد في دروسه ويهده بالطرد من المنزل إذا لم ينجح في المدرسة ويحرمه من مشاهدة في بعض البرامج التلفزيونية مثل مسلسل (سنان) ومسلسل ((الوادي الكبير)) وغيرها.

أسباب الحالة:

إن سلوك الوالد جعل الطالب يشعر بعدم القبول الاجتماعي والحرمات وعدم إشباع بعض الحاجات الثانوية... وهذا ولد لديه عدم الشعور بالاطمئنان والاستقرار النفسي والشعور بالخوف والقلق والخجل والاضطراب الجسدي إلى حد الإغماء عند الركض السريع أو محاسبته من قبل الوالد.

خطة العلاج:

تم الاتصال بالوالد ووضح له المرشد التربوي مدى الأضرار الصحية والنفسية التي يمكن أن تسببها المعاملة القاسية للأبناء وجرى هذا بأسلوب فيه الكثير من اللياقة لعدم إشعاره بان المعلومات قد تسرّبت من والدة الطالب عن المعاملة القاسية التي يلقاها من والده. وتم أيضاً إرشاد الوالد إلى أن يستحسن جهود ابنه في الدرس والمطالعة وطلب منه عرض ابنه على إحدى الاختصاصين لإجراء الفحوصات عليه بشأن حالة الإغماء التي قد يكون لها سبب جسدي.

النتائج:

بعد المتابعة المستمرة لصاحب المشكلة يشير المرشد التربوي بان مستوى الدراسي قد ارتفع وحصلت المعجزة حسب تعبيره بان تحسنت درجاته وشفى من حالة الإغماء.

5- نوع الحالة - مشكلة عائلية:

عرض الحالة:

أحالت مدرسة الأباء الطالب (ن) وهو احد طلاب الصف الثاني بسبب سوء تصرفاته وزيادة انفعالاته وعدوانيته وتهوره داخل الصف لأبسط الأسباب وإصابته بالشروع الذهني وعدم الانتباه وعدم الاهتمام بكل ما تقوله أو تطلبه منه وقد أحالته إلى المدرس التربوي في المدرسة وهي في ذروة الانفعال من حاليه هذه.

أسباب الحالة:

من خلال جلسة إرشادية (مقابلة) مع الطالب وجمع المعلومات عن ظروفه العائلية ظهر الآتي:

- إن والد هذا الطالب وأخيه الأكبر محكوم عليهم بالسجن وان هناك مشكلة صعبة أصابت هذه العائلة فمزقها من الناحية النفسية والاقتصادية والمعنوية.
- إن هذا الطالب يشعر أحياناً بالخجل أمام زملائه من جراء ما جرى لهم ولا سيما أن معظمهم يعرفون عائلته جيداً وكذلك يشعر بالألم والتشائم الشديد والثرة ولأنه الأسباب.
- عليه صبح هذا الطالب مسؤولاً عن عائلته التي تتكون من إخوانه وأخواته وليس فيه موظف أو شخص كبير بل معظمهم طلاب مدارس.
- ونتيجة للظروف السابقة لم تبق للمدرسة في نظر هذا الطالب أهمية بل وهو يبحث عن عمل من أجل توفير مستلزمات العيش لعائلته المنكوبة وهو في هذا لا يعرف كيف يعمل وأين يعمل وليس لديه أي راس مال يبدأ به العمل.
- ومن الجدير بالإشارة أن معظم المدرسين وعندما سألتهم المرشد التربوي عن رأيهم في هذا الطالب كان لهم جواب واحد وهو غير مؤدب ومشاكس وكان بعضهم حاقداً عليه يرrom نقله إلى مدرسة أخرى.

6- من المعلومات المتوفرة لدى المرشد التربوي ظهر أن سيرة الطالب داخل المدرسة وحياته الماضية كانت اعتبادية حتى ظهور هذه المشكلة على مسرح العائلة.

خطة العلاج:

من خلال جلسة إرشادية مطولة بين صاحب المشكلة والمرشد التربوي أوضح الأخير لـ (ن) بأن الحياة هي الحياة دائماً تحوى من العبر والدروس والأحداث الكثير والإنسان يكون أمامها في معرض امتحان لإظهار مدى صلابته وصموده وجدارته مواجهتها وضرب له أمثلة على أناس من داخل مدینته منم أصيروا بنكبات وأزمات أشد وأصعب ولكنهم واجهوها وتجاوزوها بالصبر والمشاركة والحياة كفاح واليأس والاستسلام ليس هو السبيل الصحيح لمجابتها. وهكذا استطاع المرشد أن يبعث العزم والقوة في نفس هذا الشاب الصغير وعرفه على زملائه له يكسبون قوت عائلاتهم ويحتفظون بمستوى دراسي جيد إلى جانب عملهم بعد الدوام. وما كانت الماداة هي المشكلة الأولى في حياة (ن) فقد سعى المرشد إلى الاتصال بأحد أصدقائه وهو صاحب محل واستطاع أن يجد عملاً (ن) في متجره مما سبب ارتياحه الشديد.

تم الاتصال بوالدة الطالب وقد بدت شاكرة لما قدمه لها المرشد وقد تم نصحها في كيفية رعاية أولادها ككل لـ(ن) بصفة خاصة لحين عودة الأب أو الابن والاتصال بالمدرسة أي طلب أو نصيحة تم إطلاع مجلس المدرسين في المدرسة على تفاصيل الحالة كيف أن حكمهم بحق (ن) كان مجحفاً الذي كان يستحق كل مساعدة وقد أبدى الجميع استعدادهم لذلك أخيراً الطالب (ن) بضرورة مواصلة الاتصال بالمرشد لمتابعة حالته وتتجاوز أي انتكasa قد تحصل في المستقبل.

النتائج:

يقول المرشد التربوي هنا:

لا أريد أن أبالغ إذا قلت باني كنت مسروراً لما شاهدته من تغير في حياة الطالب فقد أصبح نشطاً متفائلاً وحريصاً على دروسه متزناً لا يثور الأسباب ينتظر انتهاء المدرسة كي يذهب إلى عمله وإلى عائلته وحتى الإخوان المدرسين قد لاحظوا ذلك وارتقوا لهذا العمل. وقد نجح هذا الطالب إلى الصف الثالث والفضل الكبير لنحاجه يعود ليس للمساعدة التي امتدت له.

6- نوع الحالة مشكلة انفعالية:

عرض الحالة:

أحيل الطالب (ف) على المرشد التربوي في مدرسته من قبل معاون المدرسة بعد أن اضطرب في الكلام أثناء محاسبته له بسبب الغياب وإهماله الدروس واحمر وجهه وراح يصرخ (أنت لا تدرني ماذا في جسمي ولا تعلم حالي فأرجوك يا أستاذ أن لا تؤنبني بهذه الطريقة وقد أخبر بعدئذ المرشد التربوي بأن هذا الطالب كلما تشاور مع أحد زملائه أو أي من المدرسين خرج من الصفة واحمر لون جسمه وخلع قميصه فترة من الزمن إلى أن يستريح وتهدأ أعصابه ويعود إلى حالته الطبيعية وهو يعيش مع والدته وإن والده متزوج من ثلاثة نساء وكل واحدة في بيت خاص بها وإن الأب لا يعلم مصير الطالب ولا يتبعه رغم أنه يحضر له حاجاته المادية. وتفسير حالي أنه مصاب بالحساسية وتظهرها اعراضها بتوجيهه أية عقوبة له ويصاحب أحمر وجهه وجسمه الألم ولا يرتاح إلا بعد أن يخلع قميصه ويسبك الماء على جسمه وهكذا فإن سوء الفهم لحالة هذا الطالب أمر اشترك فيه كل المدرسين.

أسباب الحالة:

من خلال استدراج صاحب المشكلة للحديث عن طفولته ظهر انه أصيب بهذه الحساسية نتيجة ملوكه مؤمّم مع والده منذ طفولته بعد أن ضربه ضرباً مبرحاً فصارت الحالة تتكرر لديه كل عقوبة توجه له حتى وان كانت مجرد تأنيب بالكلام.

الإجراءات:

الاتصال بوالد الطالب كان أمراً ضرورياً لإنقاذ (ف) والحلولة دون تعريضه لملوك قد يسبب له الفشل طوال حياته لعدم تقدير حالته من قبل الآخرين للوهلة الأولى وكان الوالد صاحب محل لبيع الأقمشة وأشار بأنه صحيح متزوج من ثلاثة نساء ولكن هذا لا يعني بأنه يترك هذا الطالب وشانه وتدمير حياته وهو في الوجود وذكر الوالد أيضاً بأنه سبق له وان عرض ابنه على العديد من الأطباء في بغداد لمعالجته ولكن دون جدوى وقد تعهد بأن يقدم أية مساعدة يكون فيها الخير لابنه وثم عقد لقاء ثانياً بين الطالب صاحب المشكلة والمشرد التربوي ثم إفادته فيما أن حاليه ليست مرضًا شديداً وهي حالة طبيعية وليس هناك ما يدعو للشعور بالخجل من هذه الظاهرة وتم إفهام المدرسين والاتفاق معهم على حسن معاملته.

النتائج:

صار (ف) محظى رعاية المدرسين سيما وانه جيد في دروسه وان أمر تجنب إحراجه مبدأ يلتزم به الجميع ضماناً لعدم تكرار حاليه وظهر (ف) على حقيقة كطالب مؤدب وذكي وقد أشار في الامتحان الوزاري للصف الثالث المتوسط.

- 7 - حالة صرع:

عرض الحالة:

طالبة بالصف الأول المتوسط من مواليد 1970 نعيش مع أسرة مكونة من (13) فرداً. لها ثلاثة أخوات وأثنان من الإخوة ترتيبها الخامس بينهم. والداها

عاطل ولی أمرها الأخ الأکبر عامل في الجيش. تعيش المريضة في بيته متاخرة ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا. لا تراعي أسرتها كأنسانة وطالبة ولا تهتم بتوفير الوقت الكافي لأداء واجباتها المدرسية وهي حساسة جدا وتعانى الكثير من الصراع جراء الفوضى التي تسود البيت رب العائلة رجل عاطل عن العمل وجاهل حسب تعبير المرشدة التربوية- يأمر ما يشاء تقدیر لمشاعر ومطالب الفتاة في هذا العمر التي لا قملك الحق في ممارسة أحق وأقدس واجب ألا وهو التحضر اليومي لواجباتها المدرسية. أما والدتها فمصابة بحالة نفسية تعبّر عنها بالخوف المستمر من الحياة نتيجة تعرضها لصدمة نفسية مسيقة بحيث أثّرت على قابليتها على النطق.

أسباب الحاله:

تعود بدايات الحاله إلى عام 1980 حيث كانت الطالبه في الصف الخامس الابتدائي خرجت ذات يوم من المدرسة راكضة نحو البيت لجلب ملابس الرياضة التي نسيتها في البيت وعادت نحو المدرسة بنفس الحاله من الرکض والسرعة والارتباك وعند وصولها المدرسة أصبحت بأول حالة إغماء لأنها كانت تعيش في حالة شديدة من القلق والخوف وبعد الفحوصات الطبية وإجراء تحظيط الدماغ ظهر أنها مصابة بالصرع.

إجراءات المرشدة التربوية:

قامت المرشدة بعقد لقاءات أو مقابلات عديدة مع الطالبة المريضة كانت في البداية توجيهيهه إرشادية تتضمن النصح والإرشاد وكيفية التعامل مع الآخرين سواء في البيت أو في المدرسة لأن صاحبة المشكله كانت تعاني من سوء التوافق والانسجام مع الآخرين ومن الطبيعي أنها تعاني كبقية زميلاتها في المدرسة من ضعف في الشخصية وعدم امتلاك الرأي، وسوء الحالة الصحية. (هذا رأي

المرشدة التربوية). وبعد أيام التقت المرشدة بأفراد عائلتها من خلال عقد مجلس الأمهات والمدرسات وجعلت من ذلك اللقاء وسيلة رد وتقارب بين البيت والمدرسة بالإضافة إلى الحصول على المعلومات الازمة للتتعرف على تلك الحلة كما وجعلت منه لقاء توجيهها وإرشادياً تبين بعد ذلك أن الطالبة (...) تعيش في بيئة متعددة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً كما سبق التدوينه إلى ذلك.

حاولت المرشدة التربوية أن ترسم للطالبة (...) صورة للحياة مليئة بالتفاؤل مع توجيهها في كيفية التعامل مع الأفراد العائلة من أجل الالتزام والموازنة بين حقوقها في الأسرة وواجهات الأسرة عليها.

كما أرشدتها إلى أهمية بذل جهد لتحقيق الهدف المنشود ألا وهو بناء مستقبل مشرف للأمة والوطن.

أما فيما يتعلق بالهيئة التدريسية والإدارة فقد قامت المرشدة بدور مهم في شرح الحالة لهم وحاجة الطالبة للرعاية والمعاملة الخاصة بالذات عند إصابتهم بالنوبة (الإغماء) جراء معاودة مرض الصرع لها وقد بادرت بعقد لقاءات فردية مع المدرسات بهذا الشأن أوضحت كل منهن طبيعة الحالة وضرورة تقدير ظروف الطالبة صاحبة المشكلة قدر الامكان.

اصطلحت المرشدة الطالبة إلى مستشفى (...) في المحافظة للنظر في حالتها وقد أعطيت بعض المخدرات الوقية واتصلت باللجنة الفرعية في المحافظة للإعلان عن الحالة وطلب المساعدة بعد الاتصال بالجهات الطبية المختصة كما أخبرت المديريية العامة للتربية بالموضوع وتمت مفاتحة مستشفى الكندي للأمراض النفسية والعصبية للموافقة على معالجة المريضة بعد الإطلاع على التقرير المفصل المتوفر عن الحالة وكان رأي المستشفى الأخير أن لا حاجة لموافقة رسمية ويمكن إرسال المريضة دون دعوة سابقة. وقد تم ذلك وبعد، 4 مراجعات للطالبة تخطيط

للدماغ وتبين أنها مصابة بالصرع وقد زودت بالحجب لتتناولها ومراجعة المستشفى بعد نفاذها لكن حول موعد الامتحانات النهائية أشغل المرشدة عن متابعة الطالبة وهي لا تعتقد بان الطالبة إمكانية الذهاب للمستشفى لوحدها.

وتلخص المرشدة التربوية الحديث عن جهودها بأنها أعطت هذه الحالة أهمية خاصة وبالغة عوشت الطالبة (...) أما افتقدته من أسرتها ومن مجتمع من الحب والحنان. ومن جهودها اجتماعاتها مع الطالبات زميلاتها (...) وشكل غير مباشر ودون علمها لتوعيتهم بالفهم الخاص الذي تحتاجه حالة (...).

النتائج:

إن ظروف نهاية العام الدراسي والانشغال بالامتحانات النهائية لم توفر للمرشدة صورة أخيرة وحديثة عن حالتها رغم أنها تحسنت بعض الشيء بفضل جهود المرشدة المكثفة مع جميع الأطراف في المشكلة وتعتقد أن الطالبة (...) تحتاج إلى متابعة مستمرة على الرغم من تحسن صحتها وتبعاد النوبات التي كانت تتعرض لها وتطمح المرشدة التربوية في قدر أكبر من الثقة تمنح من قبل الجهات التربوية والمجتمع لتمكن من ممارسة عملها بحرية أكبر وبسرعة واستمرارية.

- 8 حالة سرقة:

عرض الحالة:

سرقة (10) دنانير لطالبة بالصف الأول المتوسط.

الإجراءات:

1. تم استدعاء الطالبة (المسروق منها المبلغ) إلى غرفة المرشدة التربوية لمعرفة الوسيلة التي جلبت معها المبلغ إلى المدرسة، ومعرفة العلاقة التي تربط الطالبة مع بقية الطالبات ومستواها الدراسي ومعلومات أخرى عنها.

2. التقت بطالبات الصف وأوضحت لهن بان مبلغاً من المال قد فقد لإحدى زميلاتهن من داخل الصنف وطلبت من الطالبة التي قامت بهذا العمل (السرقة) بإعادة المبلغ إلى غرفة المرشدة التربوية لأننا في عصر ثورة علمتنا على الأمانة والمحافظة على ممتلكات الدولة والآخرين وعدم الاستحواذ على أموال الغير وبإمكان الجميع مساعدة من تكون في حاجة للمادة وفي أي وقت. وذكرت لهن بان السرقة هو سلوك يعبر عن حالة نفسية ومادية وهو ذنب اجتماعي للطالبة ربما تكون قد سرقت للانتقام من طالبة ثانية ذات تأثير عليها.

النتائج:

قبل انتهاء مدة الخمسة أيام المحددة لإعادة المبلغ أعيد مبلغ العشرة دنانير إلى رحلة الطالبة صاحبة المبلغ المسروق مع ورقة كتب عليها بخط ضعيف (أرجو المعذرة) مع عبارة (الإرشاد مفتاح الأمل) وقد طلبت المرشدة التربوية من هذه الطالبة عدم ذكر أي شيء عن الحادثة للطالبات وعدم جلب مبالغ كبيرة لهذا المبلغ إلى المدرسة مستقبلا. (الداهري صالح 1999).

الأسئلة العامة

الأسئلة العامة

- س1: ماهو الأشد أهمية في حياة كل من الإنسان والحيوان التعلم أم النضج وما هو السبب؟
- س2: كيف يمكن لك أن تستخدم شروط التعلم الجيد وأنت تمارس التدريس مع الأمثلة من الواقع؟
- س3: عدد خمسة مواقف تعليمية مدرسية ينسحب عليها تفسير نظرية التعلم الشرطي؟
- س4: عدد خمسة مواقف من الحياة الاجتماعية ينسحب عليها تفسير نظرية التعلم الشرطي؟
- س5: بين دور التعلم الشرطي في التأديب الخلقي للأطفال؟
- س6: بين جوانب الاتقان بين نظريتي بافلوف وشورندايك في التعلم؟
- س7: اذكر موقفا تعليميا واحدا لكل مبدأ من مبادئ ثورندايك في التعلم؟
- س8: هل يبرز دور التعلم بالمحاولة والخطأ بشكل أوضح في حياة الحيوان أم في حياة الإنسان؟
- س9: ما هي أهم الإثارة التي انعكست في الواقع التعليمي والتربوي بسبب ظهور نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ؟
- س10: هل يمكن أن نترك الطفل يمارس الجانب الخلقي من سلوكه بالمحاولة والخطأ وفي حالة الرفض ما هو البديل الأفضل؟
- س11: اضرب بعض الأمثلة بالاستبصار عند طفل الإنسان.

س12: حلل موقفاً تعليمياً يبدو فيه ظاهر التعلم الشرطي والمحاولة والخطأ والاستبصار.

س13: ماذا جنت العملية التربوية والتعليمية من نظرية الاستبصار؟

س14: أرسم موقفاً تعليمياً يعتمد على نظرية التعلم عن طريق الفهم والإدراك ولا يمكن أن يفسرـ بغير ذلك.

س15: قارن بين النظريات التابطية ونظريات الكشالت في مجال التربية والتعليم؟

س16: ما هي وجهة نظرك عن كيفية حصول التعلم وما هي النظرية التي تقرب منها في ذلك؟

س17: وضح بالأمثلة أن استشارة ميول الطلاب لا تتعارض مع حملهم على بذل جهد كبير في التعلم؟

س18: كيف تفسر استمرار طفل في سلوك غير محمود بالرغم من عقابنا له؟

س19: هل أن الأسلوب التربوي السائد في مدارستنا في الوقت الحاضر أميل إلى استخدام الثواب أم العقاب ولماذا؟

س20: أذكر أمثلة عن إثارة التنافس الضاربين الطلبة المدارس الابتدائية والثانوية؟

س21: التكرار بذاته لا يقوى التعلم ولا يضعفه، إما يتبع الفرص لعوامل أخرى تؤثر في التعلم تأثيراً إيجابياً أو سلبياً إشرح ذلك مع الأمثلة؟

س22: يقول دوي (أعطوا الطلاب شيئاً ويعلمونه لا شيئاً يحفظونه) أذكر الأسس النفسية لهذه العبارة.

س23: اشرح قول ابن خلدون (يجب أن يسير التعلم من المجمل إلى المفصل).

س24: اشرح قول ابن خلدون (اعمل بما تعلم لينكشف لك ما لم تعلم).

- س25: في ضوء ما درست في هذا الكتاب ما هي أهم خمس أخطاء شائعة في العمليات والتربية وكيف السبيل إلى تجنبها.
- س26: كيف أثرت الطريقة التجريبية في تطور علم نفس الطفل؟
- س27: ناقش المفاهيم الحديثة للذكاء؟
- س28: ناقش الخصائص المحددة لإحدى مراحل النمو المعرفي لبياجية ما هي مضامين هذه المرحلة للمنهج المدرسي؟
- س29: إذا كان صحيحاً ليتحقق الإبداع يعني إيجاد شيءٍ ما جديدٍ أرجوا فهل يعني هذا بأن الإبداع هو بالضرورة غير قابل للتتبؤ وغير خاضع للمعالجة العلمية؟
- س30: ذكرت مرة بأن الأطفال يكتسبون الكلام بسرعة مذهلة وينتجون حالاً جملًا لم يسمعوا بها من قبل - ما هي مضامين هذه الحقائق للنظريات النفسية في اكتساب اللغة؟
- س31: نحن لا نعتقد بعد بأن خصائص النمو تتقرر في السنوات الأولى من الحياة وأنه لا يمكن أن يحدث شيئاً ما يغيرها على ذلك.
- س32: ناقش القول بأن المحاولات لإيجاد معايير خاصة للنمو تميل إلى الفشل لكون البيانات المعتمدة عليها تسجل ما يمكن أن يعلمه أطفال معينين في سياق حضاري معين وفي وقت معين.
- س33: ناقش أهمية اللغة كمحدد للسلوك الاجتماعي؟
- س34: أشر بعلامة (صح) أو (خطأ) أمام كل عبارة مما يلي:
- أ. عندما تعاني الأمهات الحاملات سوء التغذية خلال فترة الحمل فإن أطفالهن محتمل أن يتأثروا بهذه الظروف.
- ب. الضغط الانفعالي للأمهات الحوامل مرتبط بالقدرة على سرعة الإثارة والبكاء المفرط لأطفالهم في الطفولة المبكرة.

ج. أعتقد السلوكيون الأوائل بأن علماء النفس يجب أن يستخدموا طرق التحرير واللاحظة في دراسة السلوك.

د. يؤكّد سكرر بأن تعلم الطفل اللغة يتم بالفطرة.

هـ صاغ فرويد معظم نظرياته عن طريق الملاحظة المنظمة لنفسه ولمرضاه.

وـ كان بيّنية يعتبر الطفل بعمر عقلي 10 سنوات وعمر زمني 12 سنة طفلاً مختلفاً.
يـ أكمل ما يأتي:

س35: يدعى بباجة عملية النمو العقلي بـ.....

س36: خلالينمي الأطفال قابلية التعلم مع الرموز التي تمثل البيئة.

س37: لا ينمي الأطفال القدرة على الاستدلال أو فهم المنطق المجرد أو اختبار الفرضيات في أذهانهم
حتى.....

س38: أوجد مراجعه شامله مقبولة لاختبار بيّنية في عام 1916.

س39: عندما يقارن علماء النفس بين تطور الاستنتاجات خلال فترات 10 سنوات، 20 سنة، 30 سنة فهم
يعملون دراسة.

س40: يؤكّد جومسكي دوراكتساب القواعد اللغوية.

س41: أشر بعلامة (✓) أمام العبارة الصحيحة.

1- إن نسبة الذكاء على إختبار ستنافورد- بيّنية تحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{أ- نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{100} \times \frac{\text{العمر الزمني}}{\text{العمر الزمني}}$$

$$\text{ب- نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{100} \times \frac{\text{العمر الزمني}}{\text{العمر الزمني}}$$

$$\text{العمر العقلي} = 310$$

ج- نسبة الذكاء = العمر الزمني – العمر العقلي

د- نسبة الذكاء = العمر العقلي – العمر الزمني

س42: أجاب (علي) على اختبار لطفل عمره (10) سنوات وكان عمره الزمني (8) سنوات أن نسبة ذكائه

على ستانفورد بيبيه هي:

أ-	130	130
ب-	125	125
ج-	100	100
د-	80	80

س43: في حوالي الستة شهور يبدأ الأطفال بـ

أ- استخدام الكلمات المفردة ذات المعاني.

ب- فهم معانٍ الكلمات.

ج- عمل مقدار من الأصوات اللغوية.

س44: يظهر التفكير الحسي للأطفال في سن:

أ- الـ 3 سنوات

ب- الـ 4 سنوات

ج- الـ 5 سنوات

د- الـ 6 سنوات

س45: ضع أمام كل من عبارة من المجموعة (أ) ما يناسبها من العبارات من المجموعة (ب).

مجموعة ب

تستخدم لتقدير علاقة السبب والنتيجة بين المتغيرات.

المتغيرات التجريبية التي تقامس.

المتغيرات التجريبية التي تعالج.

جعل التحيزات الشخصية غير مؤثرة على البحث.

مجموعة أ

الموضوعية

التجربة

المتغيرات التابعة

المتغيرات المستقلة

س46: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (x) بجوارها:

أ. تتحدد خصائص الفرد الجسمية والنفسية والعقلية بناء على الوراثة فقط.

ب. يتضمن النمو تغيرات كمية وكيفية تطرأ على جميع مظاهره.

ج. سرعة النمو ليست متساوية أثناء المراحل المختلفة.

د. الطفل الذي يكون نموه اللغوي سريعاً والطفل الغبي يكون نموه اللغوي بطيناً.

س47: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (x) بجوارها:

أ. إن وجود ارتباط عال بين النضج الاجتماعي والذكاء معناه أن أحدهما سبب للأخر.

ب. تشترك المناهج المستخدمة في دراسة النمو في أن جمع البيانات يكون بطريقة متقدمة.

ج. بالرغم من قاعدة الملاحظة في دراسة النمو إلا أنه تعاني من وجود بعض الصعوبات.

د. يمكن استخدام «تحليل المذكرات الخاصة» في دراسة نمو الأطفال.

هـ للمقابلة فائدة كبيرة في دراسة النمو إلا أنها تعاني من بعض الصعوبات.

س 48: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خطأة فضع علامة (×) بجوارها:

- أ. يتكون النمو- كما ترى نظرية التحليل النفسي- من مكونات دينامية تتبعيه بنائية.
- ب. «يكون الفرد إيجابياً أثناء النمو» تنطبق هذه العبارة على وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي.
- ج. رفضت السلوكية القول بوجود مراحل مائية معينة يمر بها الفرد.
- د. تؤكد النظرية المعرفية على إيجابية الكائن أثناء النمو.
- هـ- تتشابه مراحل النمو في التحليل النفسي مع مراحل النمو في النظرية المعرفية.

س 49: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خطأة فضع علامة (×) بجوارها:

- أ. لا يرتبط ظهور الخصائص الجنسية الثانوية بعوامل الوراثة.
- ب. بتفاعل النضج والتدريب يكتسب الإنسان فرديته.
- ج. بينت الدراسات التي أجريت على الحيوانات أن أيضاً من مظاهر السلوكية كالسباحة مثلاً تتعلم بمشاهدة تدريبات الآخرين من أفراد النوع.
- د. التدريب يغير من تتابع مراحل اكتساب أية مهارة.

س 50: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خطأة فضع علامة (×) بجوارها:

- أ. يتأثر النمو بالحرمان من المثيرات وبالعرض لها.
- ب. كلما كان حرمان الطفل من المثيرات في سن مبكرة كلما كان تأثيرها أكبر.
- ج. يتقارب ذكاء التوأمين لو رباهما بعيدين أحدهما عن الآخر.

د. لكي تؤدي البيئات الغنية بالمحفزات تأثيرها يجب أن تكون المنيرات كثيرة ومتعددة وطيدة طويلة.
هـ للحرمان من المحفزات آثاره الضارة بالجهاز العصبي وبقدرة الفرد على مواجهة المحفزات الجديدة
وقدرته على التعلم.

س51: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خطأ فضع علامة (x) بجوارها:

- أ. تلعب الوراثة دوراً أساسياً في الفروق بين الأنواع وفي الخصائص الجبلية الوراثية لبنيّة الأفراد.
- ب. تنتقل الوراثة عن طريق الكروموسومات والجينات.
- ج. تتحد الخصائص الوراثية بجين واحد تنقله الكروموسومات.
- د. تعتبر الخصائص الوراثية الظاهرة الواضحة دليلاً على البنية الجينية الكامنة.
هـ أثناء فترة الحمل تنفرد وراثة بتحديد خصائص الجنين.

س52: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خطأ فضع علامة (x) بجوارها:

- أ. هناك فروق شاسعة بين ذكاء الآباء والأبناء.
- ب. الوراثة هي المحدد الأول والأخير لذكاء الأفراد.
- ج. الأرجاع الفسيولوجية للانفعالية تكون أكثر تشابهاً بين التوائم غير المتماثلة.
- د. نسبة الإصابة بالفصام بين التوائم الأخوية أعلى منها بين التوائم المتماثلة.
هـ تتفاعل الوراثة والبيئة معاً في الإصابة بمرض التفصي.

س53: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة ص بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (x) بجوارها:

- أ. الرجال أقوى وأضخم من النساء.
- ب. البنات أسرع في القراءة من الذكور.
- ج. الرجال دائمًا أكثر ذكاءً من النساء.
- د. ترجع الفروق بين الجنسين إلى تفاعل العوامل الفسيولوجية والاجتماعية.
- هـ ترجع الفروق الفردية بصفة عامة إلى عوامل الوراثة.

إجابات أسئلة (النمو: تعريفه وأهمية دراسته):

- صواب: النمو سلسلة منظمة من التغيرات البنائية والإنشائية المستمرة والдинامية تهدف إلى اكتمال تحقيق النضج.
- خطأ: يبدأ النمو من اللحظة التي تتكون فيها البويضة الملقة ويستمر حتى اكتمال النضج.
- خطأ: النمو الوظيفي هو النمو الوظائف الجسمية والعقلية والاجتماعية لتساير تطور حياة الفرد واتساع نطاق بيته.
- صواب: يهدف العلم إلى فهم الظواهر والتنبؤ بها والتحكم فيها ويهدف علم النفس إلى فهم السلوك والتنبؤ به والتحكم فيه ويهدف علم نفس النمو أيضاً إلى فهم النمو والتنبؤ به والتحكم فيه.

إجابة أسئلة (الخصائص العامة للنمو):

- خطأ: تحدد المعايير المميزة للفرد من الناحية الجسمية والنفسية والعقلية بناء على التفاعل بين الوراثة والبيئة.
- صواب: يتضمن النمو تغيرات كمية مثل تغيرات الطول والوزن ونسبة الذكاء، أما التغيرات الكيفية فمنها تغير انفعالات الطفل من البسيط إلى المعقد المتنوع عندما يكبر.
- صواب: تختلف سرعة النمو أثناء المراحل المختلفة فالطفولة المبكرة والراهقة من مراحل النمو السريعة أما الطفولة المتأخرة والرشد فهي من مراحل النمو البطيء.
- صواب: إن القاعدة التي تحكم ظواهر النمو لدى الفرد الواحد هي الارتباط أي تميل المظاهر المختلفة إلى الارتباط مع بعضها ارتفاعاً وإنخفاضاً. فالطفل الذي يكون نموه اللغوي سريعاً أما الطفل الغبي فيكون نموه اللغوي بطيناً.

إجابة أسئلة (مناهج دراسة النمو: المنهج الوصفي المعياري، المنهج التجاري)

- صواب: يهتم المنهج الوصفي المعياري بوصف مظاهر نمو الأطفال وسلوكهم في كل مرحلة من مراحل النمو ذلك لوضع معايير معينة تستخدم لفهم النمو والتنبؤ به ورسم الخطط للتحكم فيه.
- خطأ: تقوم الطريقة التبعية المتصلة على متابعة أحد مظاهر السلوك لدى طفل واحد أو عدة أطفال، أما بياجية فقد استخدم الوظيفة التبعية المنفصلة.
- خطأ: دراسة حالات الأطفال المتتوحشين هي نموذج لاستخدام طريقة دراسة الحالات الشاذة وليس تقليل التنبيهات.
- صواب: يستخدم المنهج التجاري في دراسة النمو بعدة طرق مثل طريقة التقليل أو الحرمان من التنبيهات واستخدام التوائم المتماثلة ودراسة الحالات الشاذة.

إجابة أسئلة (مناهج دراسة النمو- المنهج الارتباطي- بعض وسائل دراسة النمو)

- خطأ: يهدف المنهج الارتباطي إلى تبيان العلاقة بين الظواهر السلوكية المختلفة. إلا أن اكتشاف هذه العلاقات لا يعني أن إحدى الظواهر سبب للأخرى، فوجود ارتباط عال بين الذكاء والنجاح الاجتماعي لا يعني الذكاء سبب للنجاح الاجتماعي.
- صواب: يشتراك المنهج الوصفي المعياري مع التجاري في أن جمع البيانات يكون بطريقة معينة.
- صواب: تعتبر الملاحظة ذاتفائدة كبيرة في دراسة النمو وخاصة في جمع البيانات عن بعض الخصائص الكيفية للسلوك مثل طريقة تعامل الطفل مع غيره. ومع هذا فإن الملاحظة تعاني من بعض الصعوبات منها تأويل الملاحظ للسلوك وكثرة مظاهر السلوك التي تحدث في اللحظة الواحدة.

- 4 خطأ: يصلح تحليل المذكرات الخاصة لدراسة النمو النفسي- مراهقين لأنهم يميلون إلى كتابة مذكراتهم الخاصة.
- 5 صواب: أثناء المقابلة يمكن استشارة الأطفال للحديث عن الأمور الهامة موضوع الدراسة إلا أن من الصعوبات التي تعرّض المقابلة كيفية بناء علاقة مع الطفل وكيفية استشارته للحديث عن الموضوع المطلوب دراسته.

إجابة أسئلة (نظريات النمو):

- 1 صواب: يرى أنصار التحليل النفسي أن النمو يتكون من مكونات دينامية تتبعيه بنائية، دينامية لوجود الصراع بين غريزتي الهدم والبناء وتنابعيه لأن الفرد أثناء نموه يمر بمراحل متعددة، وبنائية لتصور فرويد للجهاز النفسي ومكوناته.
- 2 خطأ: ترى مدرسة التحليل النفسي أن نمو الإنسان يكون محكوماً بأحداث سيكولوجية داخلية ولذلك فإنه يكون سلبياً أثناء النمو.
- 3 صواب: رفضت السلوكية القول بوجود مراحل يمر بها الفرد أثناء نموه بل أكدت أن النمو يكون ناتجاً للمؤثرات البيئية التي يتعرض لها الفرد.
- 4 صواب: ترى النظرية المعرفية أن الإنسان يكون إيجابياً أثناء عملية النمو إذ يتفاعل مع البيئة تفاعلاً إيجابياً بناء.
- 5 خطأ: يختلف تصور التحليل النفسي مراحل النمو عن تصور النظرية المعرفية لأن مراحل النم في التحليل النفسي بنيت على أساس تفاعل الكائن مع البيئة.

إجابة أسئلة (بعض العوامل المؤثرة على النمو- النضج والنمو والتدريب)

- 1 خطأ: لا تظهر بعض الخصائص الوراثية بعد الميلاد مباشرة منها الخصائص الجنسية الثانوية التي تظهر في فترة المراهقة معتمدة على النضج بالإضافة إلى الوراثة.
- 2 صواب: لو كان اكتساب المهارات وتحقيق النمو قاصرا على تأثير النضج فقط لتشابه جميع الأفراد في الصورة النهائية للنمو وفي درجة مهارتهم أي أن هذا التفاعل هو الذي يصبح على الفرد فرديته.
- 3 خطأ: السمك لا يستطيع السباحة بمجرد ملاحظته تدريبات الأسماك الأخرى بل يمكن ارجاع تعلم السمك للسباحة إلى الوراثة والنضج والتدريب.
- 4 خطأ: إن التدريب يسرع من اكتساب المهارة ولا يغير من مراحل اكتسابها.

إجابة أسئلة (بعض العوامل المؤثرة على النمو- التنببيهات وأثرها على النمو)

- 1 صواب: إن تعرض الطفل لبيئات غنية بالمؤشرات يحسن من بعض أنماط سلوكه ومن قدراته وذكائه بينما يكون لحرمان الطفل من المؤشرات تأثيره السيئ على مظاهر نموه
- 2 صواب: لا يمكن تكون المؤشرات كثيرة ومتعددة وأن يتعرض لها الطفل مدة طويلة لكي تؤدي إلى إحداث تغيير دائم في سلوك الفرد.
- 3 صواب: بيّنت الدراسات أن الحرمان من المؤشرات يؤثّر على حساسية الجهاز العصبي وعلى حجم المخ وعلى درجة تعقيد وظائف الهيكل البشري وعلى الأعصاب الموردة وعلى قدرة الشخص على مواجهة المواقف الجديدة وعلى التعلم.

إجابة أسئلة (بعض العوامل المؤثرة على النمو- الوراثة والعوامل الولادية)

- 1 صواب: تحدد الوراثة الفروق بين الأنواع المختلفة للكائنات فالسمك لا يتكلّم لأن بيته الوراثية تختلف عن بيته الإنسان الموروثة كذلك تسهم الوراثة في تحديد الفروق بين أفراد النوع الواحد لوجود الجينات المسيطرة والمتحجّحة. هذا بالإضافة إلى تأثير العوامل الولادية والبيئية.
- 2 صواب: الكروموسومات هي حاملة الجينات التي تحدّد الخصائص التي يتميّز بها الأفراد.
- 3 خطأ: لأنّ الخصائص الوراثية تحدّد باتحاد جينات الأب مع جينات الأم.
- 4 خطأ: لا تعتبر الخصائص الوراثية الظاهرة دليلاً على الخصائص الوراثية الكامنة ذلك لأنّه توجد جينات مسيطرة وأخرى متّحـجـحة فمثلاً لون العين البني يعبر مسيطرًا على اللون الأزرق فإذا اتحد جين اللون البني بجين اللون الأزرق فإن لون عين الطفل يكون بنياً أما إذا اتحد جين اللون الأزرق مع جين آخر لللون الأزرق فإن لون الطفل يكون أزرق.
- 5 خطأ: أثناء فترة الحمل يتعرّض الجنين إلى نوعين من المؤثرات هما الوراثة والعوامل الولادية، وتعتبر العوامل الولادية أول مجموعة من العوامل البيئية التي يتعرّض لها الفرد.

إجابة أسئلة (وراثة بعض السمات والخصائص)

- 1 خطأ: يكون ذكاء الأبناء أقرب إلى ذكاء الآباء منه إلى أي شخص آخر.
- 2 خطأ: النتيجة التي يمكن استنتاجها من الدراسات التي أجريت حول تأثير الوراثة على الذكاء أن تفاعل الوراثة والبيئة يؤثّر في مستوى ذكاء الفرد.

- 3 صواب: بالرغم من وجود دليل ضعيف على وراثة الإنسان للانفعالية فإن الإرجاع الفسيولوجية للانفعالية تكون أكثر تشابهاً بين التوائم المتماثلة عنها بين التوائم الأخوية والأشقاء.
- 4 خطأ: بينت الدراسات أن نسبة الإصابة بالفصام بين التوائم المتماثلة تكون أعلى منها بين التوائم الأخوية.
- 5 صواب: نسبة الإصابة بين التوائم المتماثلة بالمرض النفسي تكون أعلى منها بين التوائم الأخوية إلا أن هذا لا يعني إنفراد أثر الوراثة في الإصابة بالمرض النفسي إذ أن وجود الاستعداد للمرض النفسي قد تنمو في البيئة أو تخمد.

إجابة أسئلة (الوراثة والفروق الجنسية)

- 1 صواب: يكون الرجال أطول من النساء بمقدار 6% وأثقل وزناً منهم بمقدار 20% مع قوة عضلية تفوق قوة النساء.
- 2 صواب: البنات أسرع من الذكور في القراءة - حتى مستوى الجامعة- ذلك لتفوقهن في الأعمال التي تحتاج إلى مزيد من التركيز الإنتماه للتفصيات أو للتغيرات التي تحدث في المثيرات.
- 3 خطأ: لا يمكن الوصول إلى حكم عام بتفوق أحد الجنسين على الآخر في الذكاء أو القدرات العقلية المختلفة.
- 4 صواب: ترجع الفروق بين الجنسين إلى تفاعل العوامل الفسيولوجية والاجتماعية، فإذا كانت العوامل الفسيولوجية تحدد الاستعدادات الكامنة فإن العوامل الاجتماعية تعتبر مسؤولة عن إظهار هذه الاستعدادات بشكل معين يتلاءم مع توقعات كل ثقافة.
- 5 خطأ: ترجع الفروق الفردية بصفة عامة إلى تفاعل الوراثة والبيئة معاً.

س54: حدد معنى المكونات الآتية لتعريف النمو:

أ) سلسلة من التغيرات.

ب) تكون التغيرات بنائية وإنشائية.

ت) تكون التغيرات متصلة.

ث) تكون التغيرات دينامية.

س55: ما الفرق بين النمو التكويني والنمو الوظيفي؟

س56: حدد أهداف دراسة النمو وقارن بينها وبين أهداف علم النفس.

س57: صمم تخطيطاً بين مراحل النمو وجوانبه ومظاهره. لاحظ أن تجيب على ما يأتي:

أ. ماهي مراحل النمو؟

ب. ما هي جوانب النمو؟

ت. ما هي مظاهر النمو؟

ث. هل يصح كل مرحلة تغيرات في جوانب النمو؟

ج. هل يصح كل جانب تغيرات في مظاهر النمو؟

س58: قارن بين المنهج الوصفي المعياري والتجريبي والإحصائي في دراسة النمو؟

س59: قارن بين النظرية السلوكية والمعرفية والتحليل النفسي في تفسير النمو؟

س60: أي العبارات الآتية توافق عليها؟ ولماذا؟

أ) السلوك نتاج للوراثة فقط.

ب) السلوك نتاج للبيئة فقط.

ت) السلوك محصلة لإضافة أثر الوراثة على البيئة.

ث) السلوك محصلة لتفاعل الوراثة مع البيئة.

س61: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة ✗ بجوارها:

- أ. التعلم تغير دائم في السلوك يتضمن كل التغيرات الراجعة للتعب والإصابات.
- ب. يمكن إدراك التعلم إدراكاً مباشراً.
- ج. يحدث التعلم في كل المظاهر السلوكية.
- د. يتتشابه تعلم الإنسان مع تعلم الحيوان.
- هـ. يقتصر التعلم على الجانب الحركي من السلوك.

س62: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (✗) بجوارها:

- أ. يستخدم الباحث في مجال التعلم الحيوان لبساطة سلوكه وإمكانية التحكم فيه بسهولة فضلاً عن إمكان إجراء التجارب (الخطيرة) عليه.
- ب. يستخدم الباحث في مجال التعلم الحيوان لبساطة سلوكه وإمكانية التحكم فيه بسهولة فضلاً عن سلماً منهج الاستبيان للدراسة التعلم.
- ج. من شروط إجراء التجارب الخاصة بالتعلم تحديد الدافع والهدف والعائق ونوع السلوك الذي سيلاحظ وطريقة تسجيله وقياسه.
- د. تهيئة الكائن للتجربة غير ضرورية.
- هـ. تستخدم وسائل متعددة لقياس التعلم بناء على نوع التعلم.

س63: في الأجزاء التالية ستجد عدة تجارب خاصة بالتعلم أجريت في معامل علم النفس تخير واحدة منها وبين توفر العناصر المطلوبة لإجراء تجارب تعلم فيها.

س64: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (✗) بجوارها:

- أ. من أنواع التعلم ما هو حركي ومعرفي ووجوداني.

- ب. إن الخلط في فهم طبيعة التعلم قد ينتج عن تصور أن للتعلم أنواعاً منفصلة مختلفة الكيفية.
- ج. توجد صور من التعلم تشمل أكثر من نوع من أنواع التعلم.
- د. إن تقسيم التعلم إلى أنواع ما هو إلا تقسيم تعسفي مصطنع.

س65: إجمع بعض أسئلة للتعلم كالقراءة والكتابة وقيادة السيارة والسباحة ورسم المناظر الطبيعية... إلخ. وحاول تصنيفها مستخدماً بعد الاستجابة الواضحة الاستجابة الخفية. ثم حلل بعضًا منها ووضح هل هي مزيج من أنواع مختلفة أم نوع واحد خالص.

س66: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (x) بجوارها:

- أ. قامت تجارب بافلوف على تقديم المثير الشرطي بعد المثير الطبيعي.
- ب. الاستجابة الشرطية المرجحة هي الاستجابة الشرطية التي لا يزيد الفاصل الزمني بين المثير فيها عن نصف ثانية.
- ج. يمكن تكوين الاشتراط العكسي بسهولة.
- د. يمكن تشريط استجابات الجهاز الهضمي.
- هـ. يقاس التعلم في الارتباط الشرطى بسعة الاستجابة.
- و. للتعلم بالارتباط الشرطى تطبيقاته فى سلوك الإنسان.

س67: من حياتك اليومية أذكر بعض الأمثلة لارتباط الشرطى الكلاسيكى.

س68: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (x) بجوارها:

- أ. اهتم سكر بمفاهيم وتكوينات فرضية مثل الإرادة والغريرة.
- ب. في الاشتراط الكلاسيكي يقوم الحيوان بكل المجهود للحصول على الدعم.

- ج. يقسم التدريم الى مستمر وجزئي.
د. تكون الاستجابة أكثر ثباتاً مع جداول النسب.

س 69: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامه صبح جوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامه (x) بجوارها:

- أ. التعلم كما حدده تابا عملية حفظ صم للمعلومات.
ب. من المعلم الرئيسية للتعلم بالاكتشاف أن يصل المتعلم بنفسه إلى اكتساب المعلومات.
ج. الاكتشاف هو الهدف النهائي للتعلم.
د. إننا نتفاعل مع البيئة من خلال مواقف جزئية وأشياء فردية.
هـ. التعلم بالاكتشاف يؤدي للوصول إلى الفئات فقط.

س 70: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامه صبح جوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامه (x) بجوارها:

- أ. يدرك التعلم مباشرة.
ب. اختللت نظريات التعلم بناء على الهدف الذي تسعى إليه.
ج. استخدم الاشتراطيون تجارب أبسط من تجارب الجشط.
د. بالرغم من أوجه الاختلاف بين النظريات المختلفة فإنه توجد أوجه أخرى للاتفاق.

س 71: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامه صبح جوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامه (x) بجوارها:

- أ. ترجع تغيرات النضج إلى البيئة أما تغيرات التعلم فترجع إلى الوراثة.
ب. يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلمين دراسات عن النمو.

- ج. الدافعية حالات داخلية سيكولوجية الطابع.
د. الأهداف والمحفزات يمكن أن تكون من الدوافع.
هـ الممارسة شرط للتعلم لكن ليست كل ممارسة تعلماً.

إجابات الأسئلة العامة المطروحة في الكتاب

- 1 خطأ: التعلم تغير شبه دائم في سلوك الكائن الحي ولا يشمل التغيرات المؤقتة التي ترجع إلى عوامل عارضة كالتعب والإصابات أو بعض الأدوية والعقاقير.
- 2 خطأ: لا يمكن إدراك التعلم إدراكاً مباشراً بل يستدل عليه من تغيير سرعة أداء السلوك أو من دقة السلوك ونقص الأخطاء.
- 3 خطأ: لا يحدث التعلم في كل المظاهر السلوكية، فالإرجاع العصبية والأفعال المنعكسة التي يولد الإنسان مزوداً بها لا تعتبر سلوكاً متعلماً فلم تتعلم العطس والتشاؤب، إلا أنه يمكن تعديل هذه الأفعال المنعكسة.
- 4 خطأ: يختلف تعلم الإنسان عن تعلم الحيوان لأن قدرة الإنسان على التعلم تفوق قدرة الحيوان. كذلك يكون تعلم الإنسان معتمداً في جزء كبير منه على اللغة وتنظيم الموقف التعليمي. ودوافع الحيوان للتعلم تختلف عن دوافع الإنسان.
- 5 خطأ: يشمل التعلم التغيرات التي تطرأ على الجانب المعرفي كاكتساب المبادئ والمفاهيم، وعلى الجانب الحركي كركوب الدراجة، وعلى الجانب الوجداني كتعلم الانفعالات واكتساب الاتجاهات. إلا أن هذا ليس معناه أن السلوك ليس له وحدة كلية.
- 6 خطأ: الاستبطان منهجه ذاتي ينعكس فيه الإحساس على نفسه ليعبر الفرد عما يشعر به تعبيراً لفظياً، وهذا المنهج طبعاً لا يستخدم مع الحيوان أو الأطفال

أو المرضى النفسيين والعقليين، ولهذا فإنه لا يستخدم في دراسة التعلم ولكن يستخدم المنهج العلمي التجاري.

- 7 صواب: يستخدم الباحث الحيوان في دراسته للتعلم للأسباب المشار إليها، ويستخدمه أساساً في دراسة طرق التعلم. إلا أن هذا لا يمنع من استخدام الإنسان لدراسة بعض العوامل المؤثرة على التعلم.
- 8 صواب: من تحليل تجربة ثورنديك يتضح أنه لا بد من توافر عدة شروط لإجراء التجارب الخاصة بالتعلم وهذه الشروط هي المشار إليها.
- 9 خطأ: تهيئ الكائن للموقف التعليمي وللتجربة وللجهاز وللأدوات التي ستستخدم أمر ضروري منعاً لتأثير عدم ألفة الحيوان بالموقف كعامل متدخل في التجربة.
- 10 صواب: تستخدم وسائل متعددة لقياس المتعلم تختلف تبعاً لما يتعلم فمقاييس التعلم الحركي تختلف عن مقاييس التعلم المعرفي أو الوجداني.

إجابات أنواع التعلم

- 1 صواب: التعلم قد يكون حركياً كتعلم السباحة، أو معرفياً كتعلم المفاهيم والمبادئ والمعاني، أو وجدانياً مثل تعلم الاتجاهات والانفعالات، إلا أن هذا لا يفقد السلوك وحدته الكلية فالتعلم الحركي يتضمن جوانب معرفية وأخرى وجدانية.
- 2 صواب: بالرغم من أن للتعلم أنواعاً مختلفة إلا أن هذا لا يعني أنها منفصلة وأن كل منها يختلف عن الآخر اختلافاً يمكن وضعها على محور واحد يمتد من الاستجابة الواضحة الظاهرة إلى الاستجابة الخفية. والدليل على ذلك أيضاً أن كل نوع يتضمن بعضاً من الأنواع الأخرى، فالتعلم الحركي يتضمن بعضاً من الأنواع الأخرى، فالتعلم الحركي يتضمن جوانب معرفية ووجدانية

والتعلم بالاستبصار يتضمن جوانب حركية.

- 3 صواب: تعلم الاتجاهات يتضمن جوانب حركية ووجودانية ومعرفية.
- 4 صواب: السلوك وحدة كلية وأن تقسيم التعلم إلى أنواع ما هو إلا تقسيم مصطلح تعسفي ليسهل دراسة ظواهر التعلم المختلفة، وتنظيم الموارد العلمية التي جمعت في مجال التعلم تحقيقاً للاستفادة العلمية المنظمة منها.

إجابات الاشتراط الكلاسيكي

- 1 خطأ: قامت تجارب بافلوف على تقديم المثير الشرطي (الجرس) قبل المثير الطبيعي (الطعام) أو تلازمها معاً.
- 2 خطأ: الاستجابة المرجأة تحدث إذا كان الفاصل الزمني بين المثيرين طويلاً وهي تقوم على أساس توقع الكائن الحي المثير الطبيعي.
- 3 خطأ: الاشتراط العكسي لا يمكن إحداثه لأنه يقوم على أساس تقديم الأكل متبعاً بالجرس. وذلك بعكس الرتيب المعمول به في تجارب الاشتراطية العادية إذ يقدم الجرس متبعاً بالأكل.
- 4 صواب: أمكن باستخدام الارتباط الشرطي تشريط استجابات الجهاز الهضمي ودقائق القلب.
- 5 صواب: من وسائل قياس التعلم بالارتباط الشرطي سعة الاستجابة أي كمية اللعاب المفرز. ولكن توجد وسائل أخرى مثل مقاومة الاستجابة للانطفاء وكمون الاستجابة.
- 6 صواب: من تطبيقات التعلم بالارتباط الشرطي في سلوك الإنسان تفسير اكتساب المخاوف والاتجاهات واستخدام مبادئه في العلاج السلوكي.

إجابات التعلم الوسيطي أو الاشتراط الإجرائي

- خطأ: اهتم سكرتير ملاحظة السلوك ملاحظة علمية موضوعية ورفض أي مفاهيم أو تكوينات فرضية مثل الإرادة والغريرة.
- خطأ: عندما يضع المُجرب الطعام في فم الكلب فإنه يفرز اللعاب وبعد تكوين الرابطة الشرطية يفرز اللعاب استجابة للجرس فهو لا يقوم بأي مجهود للحصول على المدعوم (الطعام).
- صواب: التدريم المستمر هو التدريم الذي يحصل فيه الحيوان على المدعوم في كل محاولة ناجحة.
- صواب: التدريم الجزئي هو التدريم الذي يحصل فيه الحيوان على المدعوم في بعض المحاولات الناجحة.
- صواب: يرجع ذلك إلى أن الكائن لا يعرف متى سيحصل على الطعام في جداول النسب.

إجابة التعلم بالاكتشاف

- خطأ: تابا من أنصار التعلم بالاكتشاف وترى أن التعلم عملية تحويلية تقوم على تمثيل المتعلم للخبرات والمعلومات ثم قيامه بعمليات عقلية لتنظيم واستخدام هذا المحتوى بصورة جديدة في مواقف جديدة.
- صواب: من المعلم الأساسية للتعلم بالاكتشاف، «أن أفضل طريقة لاكتساب المعلومات هي أن يصل إليها المتعلم بنفسه وبناء على استبصره الذاتي».
- خطأ: إن الهدف النهائي للتعلم بالاكتشاف هو أن يصبح المتعلم مبتكرةً ومفكراً ناقداً لا ناقلاً حرفيًا للمعلومات والمعارف.
- خطأ: يتضمن التفاعل مع البيئة التعامل مع فئات من الأشياء لا مع أشياء فردية، وهذا يوضح فائدة الفئات التي أشار إليها برونز.
- خطأ: عند برونز أن التعلم بالاكتشاف هو الوصول إلى الفئات وإلى أنظمتها الرمزية.

إجابات تعليق على نظريات التعلم

- 1 خطأ: لا يدرك التعلم مباشرة بل يستدل عليه عن طريق التغيرات الحادثة في السلوك والأداء.
- 2 صواب: اختلفت النظريات بناء على الهدف الذي تسعى إليه فقد يكون الهدف هو الوصول إلى القوانين والمبادئ التي تفسر التعلم (نظريات التعلم) أو التركيز على الجوانب التطبيقية دون إهمال للمبادئ (نظريات التعليم).
- 3 صواب: اختلفت النظريات في درجة صعوبة التجارب التي استخدمتها فلقد استخدم الاشتراطيون تجارب بسيطة أما الجشطاليون فقد استخدمو تجارب أكثر تعقيداً.
- 4 صواب: بالرغم من الاختلافات الموجودة بين النظريات إلا أنها اتفقت على أهمية أهمية الدافع والتدريب وأن الموقف التعليمي موقف معقد متشابك العوامل والمثيرات وأن استجابة الكائن له تكون استجابة ذات وحدة كلية.

إجابات شروط التعلم

- 1 خطأ: نرجع تغيرات النضج أساساً إلى الوراثة بينما ترجع تغيرات التعلم أساساً إلى البيئة.
- 2 صواب: يجب أن تتضمن برامج أعداد المعلمين دراسات عن النمو حتى يستطيع المعلم فهم تلامذة وتهيئة المناسبة لنضجهم.
- 3 خطأ: الدافعية حالات داخلية كامنة سيكولوجية وفسيولوجية وتعبر عن تكوينات فرضية لا تدرك مباشرة بل يستدل عليها من سلوك الكائن في اتجاه معين إذ يتحرك الجائع بحثاً عن الطعام.

- 4 خطأ: تختلف الأهداف والمحفزات عن الدافعية في أن الأهداف والمحفزات أشياء أو معنويات خارجية يسعى الفرد إلى الحصول عليها أما الدافعية فهي حالات داخلية.
- 5 صواب: الممارسة شرط للتعلم لكن ليست كل ممارسة تعلمًا لأنها قد تكون مجرد تكرار السلوك فقط دون تحسن أو تغير في الأداء.

إجابات أسئلة تقويمية

أولاً:

- 1 التعلم دائمًا تحسن في الأداء، انقد هذه العبارة محدداً تعريف التعلم؟
- 2 ضع قائمة تحدد خصائص التعلم.
- 3 ارسم رسمًا تخطيطياً يوضح موقع الهدف بالنسبة للعائق والدافع والاستجابات المختلفة.
- 4 من تجربة ثورنديك حدد:
المشكلة موضوع الدراسة - الفرض الذي اختبره الباحث - قياسه للتعلم- النتيجة التي توصل إليها.
- 5 هل تتفق على أن للتعلم أنواعاً منفصلة؟ وماذا؟ أذكر الأدلة التي تؤيد رأيك؟
- 6 عرف المصطلحات الآتية:
 - المثير الشرطي.
 - التعزيز
 - الاستجابة الشرطية المرجأة
 - الفئات
 - الأنظمة الرمزية للفئات
- 7 أذكر خمسة عوامل توضح أسباب اختلاف نظريات التعلم؟

8- أرسم تخطيطاً بين الشروط العامة للتعلم وعلاقة كل منها بالآخر باستخدام الأسماء.

س72: هل تستطيع الآن أن تكتب مقالاً تبين فيه أن علم النفس المعاصر سلوكي وظيفي.

س73: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة × بجوارها:

أ. استخدم ابنجهوس مقاطع عديمة المعنى لسهولة حفظها.

ب. ترجع أهمية ابنجهوس إلى أنه طور التعلم التسلسلي.

ج. يقاس المذكور بالاقتصاد في الوقت المستغرق في إعادة التعلم.

د. تعتبر أسئلة الاختيار من متعدد نموذجاً لأسئلة قياس المذكور بالاعتماد على التعرف.

س74: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. تتميز الذاكرة الأولية بالخمول وعدم النشاط.

ب. تنسى الذاكرة الحسية المعلومات نتيجة لفقدان الأثر.

ج. سعة الذاكرة الأولية حوالي 16 وحدة معرفية.

د. يعتبر حاجز التردد ذا أهمية كبيرة بالنسبة للذاكرة الثانوية.

هـ للذاكرة الثانوية أنواع ثلاثة هي: السيمانتيكية- القصصية- الإجراءاتية.

س75: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (×) بجوارها:

أ. إن العامل الذي يؤثر على الزمن اللازم للتعلم يؤثر على التذكر أيضاً.

ب. يحتاج تعليم ضعاف العقول إلى استخدام الماديات أكثر من المجردات لسهولة التعلم القائم على أساس مادي.

ج. التدريب المركّز يسهل التعلم عن التدريب الموزع.

د. كلما زاد الذكاء زادت قدرة الشخص على التذكر.

هـ إذا وقف مدرس تدريب على التدريب في الابتدائي أمام تلاميذ بالمرحلة الثانوية لأول مرة هذا يؤثر على تذكره للمادة الدراسية.

س 76: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة صح بجوارها أما إذا كانت خاطئة فضع علامة (x) بجوارها:

أ. تذكر الخبرات المكبوتة يعتمد على التوصل للقرائن التي تساعده على ذلك.

ب. تشوّه أثر المادة المتعلمة من عوامل نسيانها.

جـ. قد تؤدي المادة الجديدة إلى محو التعلم.

دـ. القمع هو التسيّان الإلاداري اللاشعوري للدوافع غير المقبولة.

إجابات التذكر وقياسه

-1 خطأ: استخدم ابنجهوس مقاطع عديمة المعنى ليستبعد أثر الخبرة السابقة على الحفظ والتذكر.

-2 خطأ: ترجع أهمية ابنجهوس إلى أنه وضع التعلم التسلسلي واستخدامها في دراساته. وقد خضعت هذه الطريقة للدراسة مما أدى إلى تطويرها وظهور عدة طرق أخرى مثل التعلم التسلسلي التوقيعي والتعلم بالترابط الثنائي.

-3 صواب: يقاس التذكر بعدة طرق منها الاقتصاد في الزمن أي الفرق بين الزمن المستغرق في التعلم وإعادة التعلم.

- 4 صواب: الاسترجاع الحر هو تذكر الخبرات المطلوبة دون ترتيب أما الاسترجاع التسلسلي فهو تذكر تلك الخبرات بنفس الترتيب السابق أثناء تعلمها وحفظها.
- 5 صواب: يعتمد التعرف على مطابقة ما هو موجود بالعالم الخارجي لما هو موجود بالذهن بالاستناد إلى عدة أدلة أو علامات موجودة بالعالم الخارجي.

إجابات أنواع الذاكرة

- 1 خطأ: تميز الذاكرة الأولية بالنشاط إذا تقوم بعمليات متعددة مثل ترديد المعلومات عدة مرات لحفظها، أو تحويل المعلومات إلى رموز، أو اختيار المعلومات التي يمكن استخدامها، أو انتقاء الإستراتيجية التي يمكن استخدامها لاستعادة معلومة من الذاكرة طويلة الأمد.
- 2 صواب: تستطيع الذاكرة الحسية حفظ المعلومات لمدة لا تتجاوز خمس ثوان بعدها تنتقل بعض هذه المعلومات إلى الذاكرة الأولية وبعضاها الآخر ننساه بسبب فقدان أثره.
- 3 خطأ: تتراوح سعة الذاكرة الأولية ما بين 5-9 وحدات معرفية. وقد تكون الوحدة المعرفية لفظاً أو حرفأً أو فئة من المعلومات.
- 4 صواب: يعتبر حاجز التردد ذا أهمية كبيرة بالنسبة للذاكرة الثانوية لأنه بالترديد تنتقل المعلومات من الذاكرة الأولية إلى الثانوية. وإذا ما تزاحمت الوحدات المعرفية على هذا الحاجز أدى ذلك إلى عدم ترديد الوحدات المعرفية ترديداً يكفي لبقاءها في الذاكرة الثانوية.
- 5 صواب: للذاكرة الثانوية أنواع ثلاثة هي: سيمانتيكية «ما نعرفه عن العالم»، قصصية. خبراتنا الشخصية بأشياء تعرضنا لها، «اجراءاتية» أساليب أداء شيء ما.

إجابات بعض العوامل المؤثرة على التذكر

- 1 خطأ: إن العامل الذي يؤثر على الزمن اللازم للتعلم لا يؤثر بالضرورة على التذكر لأن التذكر يعتمد أساساً على بلوغ مستوى الكفاية المطلوب عند التعلم لأول مرة.
- 2 صواب: كلما كانت المادة المتعلمة ذات طابع مادي يسهل تعلمها لسهولة تكوين صورة ذهنية لها. ولذلك فـن تعليم ضعاف العقول يحتاج إلى استخدام الماديات أكثر من المجردات.
- 3 خطأ: التدريب الموزع يسهل التعلم عن التدريب المركز لأن فترات الراحة التي تخلل التدريب الموزع تساعد على التخلص من عوامل الخلط والتعب والاضطراب والتشویش التي تتدخل في تعلم الموضوع المراد تعلمه.
- 4 صواب: يكون تذكر الأطفال المتخلفين عقلياً أقل من متوسطي الذكاء ويكون نسيانهم لما تعلموه أسرع، وهذا يدل على أنه كلما زاد الذكاء زادت قدرة الشخص على التذكر.
- 5 صواب: يضطرب المدرس الذي تدرب في المرحلة الابتدائية إذا وقف أمام تلاميذ بالمرحلة الثانوية وذلك لتغير الملابسات أي اختلاف الظروف الخارجية التي صاحبت عملية التعلم عن الظروف الخارجية التي يقوم بالتدريس فيها.

إجابات النسيان

- 1 صواب: إذا كان التحليل النفسي يرى أن تداعي المعاني يساعد على استعادة الخبرات المكتسبة فإن أصحاب نظرية التنظيم يرون أنه يزود الفرد بالقرائن التي تساعده على التذكر.

- 2 صواب: إن تشوّه الخبرات المتعلمة يؤدي إلى تغييرها عن أصلها وبالتالي نسيانها، ويبدو هذا في عمليتي تحديد التفصيلات وإبرازها.
- 3 صواب: المادّة الجديدة قد تؤدي إلى اضطراب في الذاكرة طويلاً الأمد نتيجة تداخلها مع مادة قد يهدى مما يؤدي إلى حشو التعلم.
- 4 خطأ: القمع هو النسيان الإرادي والشعوري للدّوافع غير المقبولة والرغبات المحمرة لما يصاحبها من قلق.

س 77: اذكر ثلاثة طرق لقياس التذكر وضع مثلاً رقمياً يوضح كيف تستخدم كلّا منها ومعنى الناتج؟

س 78: قارن بين أنواع الذاكرة من حيث:

المدة الزمنية- عدد الوحدات المعرفية- أسباب النسيان.

س 79: قارن بين قدرتك على تذكر قطعة من الشعر في وصف الريف وتذكر بعض قوانين الرياضة ولماذا؟

س 80: قارن بين النظريات المفسرة للنسيان وحدد أيّها أكثر مناسبة لتفسير النسيان بناء على أنواع الذاكرة؟

س 81: من استعراضك لهذا الفصل هل يمكن أن تحدد أسباب النسيان مستخدماً أنواع الذاكرة، وهل يمكنك وضع التوجيهات التي تساعد على رفع مستوى التذكر وعلى وضع أسلوب أو طريقة جيدة للمذاكرة.

س 82: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (ص) بجوارها، أو علامة (x) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

- أ. التفكير نشاط ارادي غير صريح.
- ب. لا بد أن يكون التفكير تصورياً أي يعتمد على الصورة الذهنية.

ج. فسرت السلوكية التفكير على أساس العلاقة بين المثيرات والاستجابات.

د. العمليات الرمزية الداخلية لها نوعان رأسية وأفقية.

هـ. اعتبرت النظريات المعرفية أن التفكير سلسلة من الارتباطات والعمليات الرمزية الداخلية.

س33: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامه (صح) بجوارها، أو علامه (x) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. يمكن تفسير التفكير بناء على وجهة النظر السلوكية والمعرفية فقط.

ب. يرى واطسون أننا نفكر بأبداننا كلها وليس بعقلنا فقط.

ج. التفكير محله ومتركه العقل.

د. بينت الدراسات النيروفسيولوجية أن التفكير محله اللحاء أو قشرة المخ كلها.

هـ. يتتأثر التفكير فقط بنوع وكم الخبرات التي يتعرض لها الفرد.

س34: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامه (صح) بجوارها، أو علامه (x) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. تكون الفكرة من كلمات وصور ذهنية.

ب. التفكير هو إعطاء معنى للمثيرات التي تتعرض لها.

ج. اللغة دور هام في التفكير.

د. تتنظم معرفة الفرد وفقا للتنظيم اللغوي الذي يستخدمه.

هـ. تؤثر اللغة على التفكير بمفرداتها وبقواعدها النحوية.

س35: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامه (صح) بجوارها، أو علامه (x) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. للمفاهيم أربعة أنواع: بسيط، اقتراني، لا اقتراني، مفاهيم العلاقة.

ب. يتأثر اكتساب المفاهيم بالمفاهيم السابق تعلمها.

ج. وضع أوسجود محاور ثلاثة يمكن أن تشتق منها الأبعاد والصفات الالزمة للحكم على المفاهيم.

د. المبدأ تعبير عن علاقة بين مفهومين أو أكثر.

هـ التجريد والتعميم عمليتان أساسيتان في تكوين المفاهيم.

س6: اذكر بعض المفاهيم التي تضمنها هذا أنواع المفاهي وعرفها؟

س7: اذكر نماذج توضح أنواع المفاهيم المختلفة؟

س8: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (ص) بجوارها، أو علامة (x)

بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. تتفاوت أنواع التفكير وتختلف تبعاً لدرجة ارتباطها بالواقع.

ب. تكون الفكرة مثيرة لفكرة أخرى في التداعي الحر مع وجود موضوع رئيسي يربط بينهما.

ج. يختلف الهجس عن التداعي الحر في وجود موضوع أو محور رئيسي واحد لأفكار الشخص.

د. أحلام النوم وأحلام اليقظة صورتان للتداعي.

هـ تشيع الهداءات في القسام.

س9: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (ص) بجوارها، أو علامة (x)

بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. تجمع تعريفات التفكير الابتكاري على أنه تفكير من و غير تقليدي.

ب. الإنتاج الابتكاري تقليد محكم لإنتاج سابق.

- جـ. العملية الابتكارية سلسلة متصلة الحلقات تسير في تتابع محدد لا تخرج عنه بين جميع الأفراد.
- دـ. الطلاقة والمرونة والأصالة من القدرات الثلاث الأساسية في التفكير الابتكاري.
- هـ. اختلفت تعريفات الابتكار لاختلاف المدارس التي تناولته بالدراسة.

س90: طبق اختبار للتفكير الابتكاري واختبارا للتفكير الناقد وأخر للذكاء وقارن بينهما من حيث نوع السؤال، ونوع الإجابة المطلوبة، وتعرّيف ما يقيسه كل اختبار، وكيفية تصحيح كل منها.

س91: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامـة (صـح) بـجوارها، أو علامـة (خـ) بـجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

- أـ. سلوك حل المشكلات يتضمن استخدام المحاولة والخطأ والاستبصار.
- بـ. يعتبر اوسبورن وبارنز من أوائل من استخدمو سلوك حل المشكلات في تنمية الابتكار.
- جـ. النقد ضروري عند وضع الحلول المفتوحة للمشكلة.
- دـ. تقييم الأفكار باستخدام محكـات معينة لاستخدام أحسن الأفكار في وضع خطة كاملة لتنفيذها.
- هـ. يعتبر الاستعداد لوضع الأفكار موضع التنفيذ المرحلة النهائية في سلوك حل المشكلات.

س92: مع أربعة زملاء لك كون مجموعة صغيرة وحاولوا استخدام سلوك حل المشكلات بطريقة ابتكارية في علاج مشكلة ما مثل أزمة المواصلات، أزمة الاسكان في العالم، أزمة الطاقة، هجرة العقول من الدول النامية إلى الدول المتقدمة.

س93: فيما يلي يوجد ثمانية أسئلة تدور حول أسلوبك في التفكير والأسئلة ليس لها إجابة صحيحة وأخرى خاطئة كما أنها لا تتصل بامانة العلمية المدروسة بل بأسلوبك وطريقتك في التفكير. إقرأ كل سؤال منها وأجب عليه بوضع دائرة حول نعم أو لا ثم بتضييق إجاباتك بناء على مفتاح التضييق الموجود في نهاية إجابات أسئلة الفصل.

أسلوبك في التفكير

س94: ضع دائرة حول نعم أو لا، لاتترك سؤالا بدون إجابة:

- نعم لا. أ- أحب اللعب بالأفكار الجديدة حتى لو ظهر فيما بعد عدم فائدتها.
- نعم لا. ب- إن أحسن نظرية هي التي يمكن تطبيقها على أفضل وجه ممكن.
- نعم لا. ج- يعتقد أصدقائي أن أفكاري غريبة وغير عملية.
- نعم لا. د- تستثير اهتمامي للأعمال غير الكاملة أو التي ليس لها نهاية أو التي لا يكون لها جل واحد فقط
- نعم لا. ه- يصعب علي تكوين صدقة حميمة مع انسان يتصرف بالاندفاعة مهما كان ذكيأ.
- نعم لا. و- يجب أن يتقبل الإنسان الأشياء على ما هي عليه فلا يحاول التعمق في فهم مشاعره أو مشاعر الآخرين.
- نعم لا. ي- إذا كان الشباب هم أصحاب الأفكار الثورية فإنهم يجب أن يتخلوا عن هذه الأفكار عند الكبر.
- نعم لا. ز- إن العمل المتكامل هو العمل الذي يحقق التوازن التام بين مكوناته.

س95: فيما يلي مجموعة من العبارات إذا كانت العبارة صحيحة ضع علامة (صح) بجوارها، أو علامة (x) بجوارها إذا كانت العبارة خطأ:

أ. من الأخطاء المنطقية التي تؤثر على التفكير التسرع في الحكم.

ب. تشيع الأخطاء بين الأطفال فقط.

ج. يعتمد التفكير الواقعي على بذل الجهد لدراسة الواقع الموضوعية.

د. التقبل السلبي لآراء السلطة والنقاة من عوامل استقامة التفكير دائمًا.

هـ انتقاء المعلومات يؤدي إلى دقة التفكير.

إجابة أسئلة تعريف التفكير وتفسيره

أ. صواب: التفكير نشاط رمزي مجرد يستمر دون علاقة مباشرة بالمتغيرات الخارجية. ويعتبر وجود الحاجات والمشكلات من عوامل إثارة التفكير وتجيئه.

ب. خطأ: هذا الرأي هو رأي المدرسة الارتباطية ولقد ثبت خطأه كما في التداعي المقيد للمعاني.

ج. صواب: تفسر السلوكية السلوك تفسيرًا موضوعياً على أساس العلاقة بين المثير والاستجابة... ولقد فسرت السلوكية التفكير على أساس أن المثير الأول أو الأصلي ينبعه أعضاء الاستقبال التي تستثير عمليات رمزية داخلية حتى تصدر الاستجابة النهائية.

د. صواب: للعمليات الرمزية الداخلية نوعان أفقية تمثلها المتغيرات المتوسطة بين المثير الأصلي والاستجابة النهائية، أما العمليات الرأسية فيتمثلها التفاعل بين السلال المختلفة من العمليات الرمزية الداخلية التي تتفاوت مستوياتها في التعقيد.

هـ خطأ: اعتبرت النظريات المعرفية أن التفكير عملية اختبار وتنفيذ.

إجابة أسئلة النظريات (الأساس النيروفسيولوجي للتفكير)

- أ. خطأ: يمكن تفسير التفكير بناء على وجهة نظر السلوكية والمعرفية وبناء على الأسس الفسيولوجية المختلفة.
- ب. صواب: يرى واطسون أننا لا نفكر بعقولنا فقط بل بأجسامنا كلها ذلك لوجود ارتباط بين العمليات التفكيرية والاستجابات العضلية التي تستخدم لتنفيذ الفكرة أو التي تصاحب التفكير.
- س 96: هو جار النظرية الارتباطية هو واستنادا إلى نظريته فإن التعلم يحدث عندما يتكون الرابط بين و
- س 97: أجرى بافلوف تجاربه على الكلاب، ودعى نظريته في الاشتراط ب..... حيث لاحظ أن الكلب غالبا ما يبدأ ببسيلان اللعاب..... أن يقدم له الطعام من قبل الشخص القادم، ففي تجربته فإن المثير الشرطي هو..... والاستجابة غير الشرطية هي..... والمثير الشرطي هو..... والاستجابة الشرطية هي.....
- س 98: في تجربة معينة تم تخويف كلب صغير عن طريق إحداث صوت عال وفي كل مرة يتم بها إحداث الصوت العالي يرى الكلب عصا وبعدئذ أصبح الكلب يخاف من العصا من دون سماع الصوت ففي الاشتراط الكلاسيكي فإن الصوت هو..... والخوف هو..... والعصا والخوف الظاهر للعصا هو..... هي.....
- س 99: توافق نظريتان أساسيتان للتعلم احدهما هي وهي بالمقارنة نموذج ميكانيكي للتعلم

وتؤكد على العلاقة بين والنظرية الثانية هي وتوارد على وتأثيراتها على عملية التعلم.

س100: أكد... بأن الارتباطات تكون بشكل أساسى خالل..... ولكن العملية ليست عشوائية وهي موجهة بثلاثة قوانين للتعلم هي 1-2-3

س101: التعزيز يكون إما على شكل (إثابة) أو (عقوبة) إن تقديم تعزيز..... يقوي السلوك كما أن سحب تعزيز..... يقوي السلوك أيضاً وعندما يسحب تعزيز..... ويقدم تعزيز..... فهذا أمراً يشكل.....

س102: عندما يتظر المجرب أن يبدي حيوان مختبرى سلوكاً معيناً ومن ثم يقوم بتعزيز ذلك السلوك فأن المجرب يرکز على:

- أ. السلوك الإجرائي.
- ب. السلوك الاستجابي.
- ج. الاشتراط الكلاسيكي.
- د. السلوك الظاهري الصريح.

س103: إن أحدى مبادئ الكشتالت التي يمكن أن تتطبق في التعليم هي أن المواد ترتب ويسكن للتلاميذ أن:

- أ. يروا العلاقات الواضحة.
- ب. يعملوا أقل عدد من الأخطاء.
- ج. يحصلوا على تعزيز مستمر.
- هـ. يتعلموا أجزاء مرتبة يمكن أن تجمع في الكل.

س404: إذا أخبر أحد التلاميذ في أن يعود ويجلس في نهاية الصف ويعيد تكملة ورقة الإملاء فان الجلوس في نهاية الغرفة هو:

- أ. تعزيز موجب.
- ب. عقاب.
- ج. تعزيز سالب.
- د. نوع من الانطفاء.

س505: أي نوع من الأعلام الآتية التأكيد على الدافع الداخلي في العلم.

- أ. ثورندياك.
- ب. واطسن.
- ج. سكتر.
- د. بروونر.

س606: في بداية السنة الدراسية كانت (فوزية) ترفع يدها باستمرار لإجابة أسئلة المدرسة ولكن لفترة معينة أصبحت عن ذلك وعندما كانت تجيب فإن إجاباتها تأتي خاطئة، وفي نهاية السنة فإنها لم ترفع يدها.

إن هذا السلوك هو مثال على قانون ثورندياك في التعلم.

- أ. قانون الاستعداد.
- ب. قانون التمرير أو التكرار.
- ج. قانون الأثر.
- د. قانون العكوسية.

س707: لا يتفق (برونر) و (بياجيه) على دور اللغة في النمو، أي من العبارات الآتية تعبّر عن وجهة نظر (برونر):

أ. اللغة شيء فطري وتطور بشكل مستقل عن النمو المعرفي.

ب. اللغة تسهل العمليات العقلية.

ج. لا يوجد نمو معرفي من دون اللغة.

د. اللغة هو ناتج نمو للقدرة العقلية.

س 108: يتكون المخطط العقلي من:

أ. التكيف والتنظيم.

ب. البيئة.

ج. التركيب والمحتوى.

د. التمثيل والموائمة.

س 109: إن مضمون استنتاجات (بياجيه) في أن الأطفال يفكرون بشكل مختلف في المراحل المختلفة هو:

أ. يجب أن ينموا الأطفال القابليات لاستيعاب المنهج.

ب. يجب أن تتطابق المواد والأساليب مع قابليات الأطفال.

ج. يجب أن تؤخر المدرسة العملية التعليمية إلى حين نضج الأطفال عقليا.

د. لا يوجد مذبح للنمو المعرفي.

س 110: يرى بياجيه (الذكاء) بأنه شكل من إشكال:

أ- التكيف البيولوجي.

ب- سمة وراثية.

ج- تحديد بيئي.

د- الموائمة النفسية.

س111: تعرضت (ندى) إلى حادث سيارة على جسر معين، وبعد عدة شهور تشعر بالقلق كلما ساقت على أي جسر، ما هو المثير الشرطي في حالة ندى.

- أ. القلق.
- ب. جميع الجسور.
- ج. الجسر الذي وقع لها الحادث.
- د. الحادث.

س112: تعرض (سليم) إلى أذى من الكلب فهو أصبح لا يخاف من الكلب الذي وجه له الأذى ولكن جميع الكلاب الأخرى، ما هي إلا الظاهرة التي حصلت له:

- أ. التمييز.
- ب. العودة التلقائية.
- ج. الانطفاء.
- د. التعميم.

س113: بشكل عام، أظهرت نتائج البحوث بأن المعززات تميل إلى أن تكون أكثر فعالة لزيادة تكرار السلوك عندما.....السلوك.

- أ. تسبق.
- ب. تبع (بعد فترة مناسبة).
- ج. تتبع حالاً.
- د. تبع (ليست بالضرورة الوقت طالما أن الحيوان يرى بأنه عزز).

س114: التعليم استجابة جديدة، من الأحسن استخدام التعزيز مبدئيا.

- أ. الجزئي.
- ب. المستمر.
- ج. الأولى.
- د. المشروط.

س115: عندما بدأ الجرس مرات عديدة مع تناول طعام الغداء يوميا فان الفرد يبدأ بسيلان اللعاب بعدما يسمع الجرس وعندما يحدث الاشتراط، فان الجرس يعرف بالثير الشرطي (ص، خ).

س116: الطعام هو معزز

س117: عندما يساعد التعلم السابق في اللاتينية تعلم الروسية فان علماء النفس يرون أن قد حدث.

س118: صمم منهجاً أكاديمياً بأخذ الاعتبار أراء ثورندياك في التعلم.

س119: أعط بعض الأمثلة عن كيفية مبادئ التعلم الشرطي الكلاسيكي في الموقف الصفي.

س120: ما هي المجالات الأساسية التي يختلف فيها علماء تغیر... عن السلوكيين وهل هم يتتفقون في بعض الأمور.

س121: ما المقصود بالعبارة (يرى علماء الكشكالت أن التعلم أساسا هو ظاهرة ادراكية).

س122: أن الوظيفة الأساسية لعلم النفس التربوي هوربط المبادئ النظرية بالممارسة وبما يؤدي إلى إعداد مدرس كفؤ، ناقش ذلك.

س123: كيف يجري التعلم برأيك أنت؟

المراجع

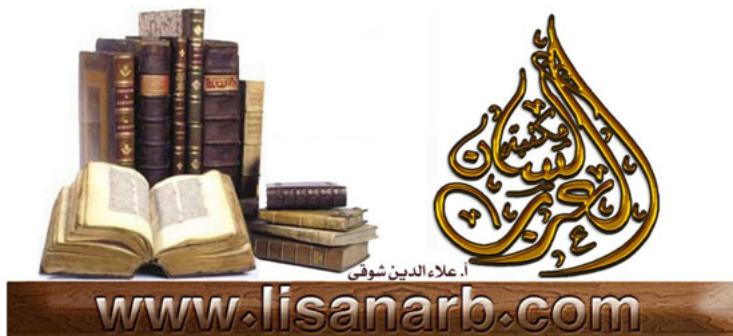
المراجع

المراجع العربية:

- الألوسي، جمال حسين، 1988، علم النفس التربوي، تعيين دراسي، معهد تدريب المدرسين، وزارة التربية.
- الحمداني، موفق 1989، نظرية جديدة في التعلم مجلة المعلم الجديد، بغداد، وزارة التربية.
- الزوبعي، عبدالجليل وآخرون، 1978، خصائص الطفل النفسي في المرحلة الابتدائية، تعيين دراسي كانيه، العانسي، نزار، 1980، معهد التدريب التربوي، بغداد.
- جابر، جابر عبدالحميد، 1977، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، مصر القاهرة.
- عاقل، فاخر، 1978، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، القاهرة.
- يعقوب، آمال أحمد، 1982، علم النفس الطفولة، معهد التدريب التربوي، بغداد.
- السيد، فؤاد البهبي، 1978، العقل البشري، الأنجلو المصرية القاهرة.
- الكيل، دحام، 1977، دراسات في علم النفس، مكتبة الشرق الجديد، بغداد.
- زهران، حامد عبد السلام، 1977، علم النفس التربوي، الطفولة والمراحل، عالم الكتب، القاهرة.

- | | | |
|---|--|--|
| سينكرونية الطفولة والمرأة، الأنجلو المصرية، القاهرة.
سينكرونية الطفولة في مرحلة الرياض، معهد تدريب المعلمين، بغداد.
سينكرونية الطفولة والشخصية، ترجمة الدكتور أحمد عبدالعزيز سلامة وآخرون، دار النهضة العربية، القاهرة.
التعليم، الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
ج، ب، ميادين علم النفس، ترجمة مجموعة من الدكتورة بإشراف يوسف مراد، دار المعارف بمصر الطبعة الرابعة.
أصول علم النفس، الطبعة الثامنة، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية.
علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، دار المعرفة مصر، القاهرة.
التعلم ونظرياته، الطبعة الرابعة، دار العلم للملايين، بيروت.
سينكرونية التعلم، الطبعة الثالثة، مكتبة مصر القاهرة.
علم النفس التربوي، زهران، الأردن، عمان
علم النفس التربوي، دار حمادة للنشر، اربد.
علم النفس العام، دار حمادة للنشر، اربد. | 1961
1982
1970
1977
1975
1970
1980
1977
1977
1987
1999
1999 | فهمي مصطفى،
كاظم عبد الرحمن
إسماعيل،
كرنجر، جون،
الغريب رمزي،
جلفورد،
راجح، أحمد عزت،
سعد جلال ومحمد غلاوى،
عاقل، فاخر،
فهمي، مصطفى،
عبدالجيد نشواتي،
الدهاري، صالح،
— والقيسي وهيب، |
|---|--|--|

- مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، دار حمادة للنشر، اربد. ، 1999
- الشخصية والصحة النفسية. الداهري صالح وناظم العيدى، 1999
- علم النفس الإرشادي ونظرياته، دار وائل للنشر، عمان . ، 2005
- سيكولوجية التوجُّه المحلي ونظرياته، دار وائل للنشر، عمان 2005 ،
- سيكولوجية المهوبيين والمتميزيين، دار وائل للنشر، عمان . ، 2005



المراجع الأجنبية:

- ◆ Bigg, M.L & Hunt, MIP. 2004 *Psychological Foundations of Education*, Harper & Row Publishers, New York.
- ◆ Burner, T. S. 2002 *The Revance of Education Penguin Education.*
- ◆ Chaplin J. P. & Brawiec T. S. 2001 *Systems and Theories of Psychology*, 3rd Ed. Holt, Rinehart And Winston Inc.
- ◆ Roger, J. M. & Allen, R.G. 1998 *Psychology of Learning "Educational Applications"* John Wiley & Sons, Inc. Publishers. N.Y.
- ◆ Rowntree, D, 1998 *Educational Technology in Curriculum Development* Harper & Row Publishers, London.
- ◆ Stoops, J.K. 2002 *the Child Wants to Learn. Elementary Teaching Methods*, Little, Brown And Comp, Boston.
- ◆ Walker, S. 2003 *Learning And Reinforcement Methaen & Com Ltd.*
- ◆ William, R.F; 2005 *Educational Psychology* Harper & Row Publisers.
- ◆ Foss1995, B (Ed) *New Perspective it Child Development Penguin Education,*
- ◆ Gasell, 1996 A, *the First Five Years of Life, Aguide To The Study of the Pre- Soho'l Child*, Menthuen and Comp Ltd.
- ◆ Karwiec1994, T,S, *Syatem and Theories of Osychology* 3rd Ed, Holt Rinohart And Winston Ino.
- ◆ Sansstrom1999, C.I.S, *the Poychology of Ohidhood and Adoles-* Cencem Penguin Books.
- ◆ Turner1997, J, *Psyohogy for The Elssroom*, Monthuen London.

**اسسیات
علم النفس التربوي
ونظريات التعلم**



**دار النشر والطبع والتوزيع
البيان**

٩٧٨٩٩٦٧-٣٢٥٣٣٦
٩٧٨٩٩٦٧-٣٢٥٣٣٦
٩٧٨٩٩٦٧-٣٢٥٣٣٦
٩٧٨٩٩٦٧-٣٢٥٣٣٦
٩٧٨٩٩٦٧-٣٢٥٣٣٦

